

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

ANDRÉA KARLA FARIAS BORGES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:  
UM HIATO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE  
SOCIOLOGIA**

RECIFE  
2024

ANDRÉA KARLA FARIAS BORGES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:  
UM HIATO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE  
SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, ofertado pela Fundação Joaquim Nabuco, para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

Orientador: Prof. Dr. Henrique GuimarãesCoutinho

RECIFE  
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

B732p Borges, Andréa Karla Farias  
Práticas pedagógicas inclusivas: um hiato no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Sociologia / Andréa Karla Farias Borges - Recife: O Autor, 2024.  
125 p.: il.

Orientador: Dr. Henrique Guimarães Coutinho  
Trabalho de conclusão de curso (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2024

Inclui bibliografia

1. Sociologia. 2. Pedagogia, Prática de Ensino. I. Coutinho, Henrique Guimarães, orient. II. Título

CDU: 316:37.013

# FOLHA DE APROVAÇÃO

ANDRÉA KARLA FARIAS BORGES

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UM HIATO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Trabalho aprovado em:

### BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Henrique Guimarães Coutinho  
Orientador - Fundação Joaquim Nabuco / FUNDAJ

---

Prof. Dr. Ronald dos Santos Oliveira  
Avaliador Externo - Universidade Federal de Pernambuco / UFPE

---

Profa. Dra. Darcilene Cláudio Gomes  
Avaliadora Interna - Fundação Joaquim Nabuco / FUNDAJ

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e ao nosso irmão maior Jesus. A Deus pela minha existência e por me proporcionar essa oportunidade de concretizar mais um sonho. A Jesus por ter sido ele o exemplo vivo de inclusão social. Ele nunca fez acepção de pessoas e suas palavras e atitudes foram verdadeiras demonstrações das práticas inclusivas e de combate a todas as formas de discriminação.

Agradeço aos meus queridos pais por serem exemplos de amor e dedicação aos filhos. Ao meu pai Ivanildo Simplício de Farias por se fazer presente espiritualmente em todos os meus projetos. À minha mãe pelo amor incondicional, a quem eu dedico este trabalho.

Agradeço aos meus queridos filhos, Júlia Luíza e João Guilherme, por darem sentido à minha vida e por permitirem que eu fosse a sua primeira professora. À Júlia, pela força e por tentar me mostrar que eu sou capaz. A João, que em meio a tantas tempestades, foi calma para mim todo tempo. Minha felicidade consiste na felicidade desses dois serzinhos.

Agradeço a Paulo Márcio pelo companheirismo de toda vida, por ter sido o primeiro a me inspirar a chegar até aqui, por sempre acreditar no meu potencial e por se colocar sempre à disposição para ajudar.

Agradeço aos meus queridos irmãos e verdadeiros amigos, Adriana Cristina, Adilane Kátia e Allyson Cleyton, por sempre estarem juntos a mim em qualquer situação.

Agradeço aos meus amigos que sempre torceram por mim e muito me incentivaram a nunca desistir.

Agradeço ao meu orientador Henrique Guimarães Coutinho que com o seu olhar técnico me mostrou o que eu por si só não conseguiria enxergar e por me oportunizar a defesa do nosso trabalho. Agradeço à equipe de professores do ProfSocio Fundaj por terem me aberto horizontes com tanto conhecimento.

Gratidão a todos por direta ou indiretamente embarcarem comigo nessa viagem rumo à inclusão social.

## RESUMO

O presente trabalho consiste em uma análise crítica das práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão social no ensino de sociologia. Esse problema se constitui em um hiato no processo de ensino-aprendizagem e pretendemos descortinar e analisar os limites e as possibilidades da prática pedagógica inclusiva que emergem na prática docente. Mais especificamente, buscaremos elaborar e executar um projeto de intervenção pedagógica com práticas inclusivas, através de metodologias ativas, na disciplina de sociologia em parceria com o professor regente, oferecendo um processo formativo aos professores da instituição como ferramenta de superação de possíveis barreiras de acessibilidade presentes no processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, partimos do pressuposto de que quando o professor não consegue alcançar um desempenho mais satisfatório na execução de práticas pedagógicas mais inclusivas, este insucesso decorre de algumas ações ou omissões equivocadas na condução do processo que não concorrem para uma atuação mais significativa e mais funcional para os estudantes com deficiência. Desse modo, a pesquisa será de natureza qualitativa, do tipo empírico-documental, consistindo no estudo de campo, por meio da observação participativa. A interpretação e análise dos dados coletados recaíram sobre os documentos legais que regem o ensino da Sociologia e a educação inclusiva do Brasil, bem como sobre autores de renome, como: Bourdieu, Goffman, Débora Diniz, Berger, Tardif e Teresa Mantoan, entre outros. O estudo de campo foi realizado em uma escola da rede estadual de Pernambuco, localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes, no segundo semestre do ano letivo de 2022. Os processos formativos e sensibilizadores foram realizados a partir de oito intervenções pedagógicas em uma turma do segundo ano do ensino médio, através dos recortes sociológicos: conceito, tema e teoria, bem como a partir de uma intervenção com os professores da escola. Assim, foi proposto a técnica da aula invertida e a construção de um *INCLUcine* pelos próprios estudantes sobre inclusão social. Também foi utilizada a pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio. O projeto buscou desenvolver conteúdos da disciplina de sociologia trazendo algumas orientações gerais acerca da inclusão, pelo viés dos dois procedimentos fundamentais da sociologia – o estranhamento e a desnaturalização. Os resultados alcançados revelaram superações de alguns limites identificados na prática pedagógica no Ensino de Sociologia na perspectiva da inclusão social. Os entraves que estão diretamente relacionados à escassez de formação continuada sobre a temática e a questões de ordem subjetiva do professor foram, ao menos minimamente, superados. Algumas das ações e omissões docentes estão relacionadas às barreiras de acessibilidade atitudinal, metodológica e instrumental. Daí, espera-se que com a execução do projeto de intervenção seja possível, sobretudo, ressignificar a relação professor-aluno e a atuação docente. Tornando-a mais significativa e mais funcional para os estudantes com deficiência, garantindo-lhes o direito ao acesso, a permanência, a inclusão e a visibilidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Sociologia, Didática.

## ABSTRACT

The present work consists of a critical analysis of pedagogical practices from the perspective of social inclusion in sociology teaching. This problem constitutes a hiatus in the teaching-learning process and we intend to uncover and analyze the limits and possibilities of inclusive pedagogical practice that emerge in teaching practice. More specifically, we will seek to develop and execute a pedagogical intervention project with inclusive practices, through active methodologies, in the discipline of sociology in partnership with the regent professor, offering a training process to the institution's teachers as a tool for overcoming possible accessibility barriers present in the teaching-learning process. This is because, we assume that when the teacher is unable to achieve a more satisfactory performance in the execution of more inclusive pedagogical practices, this failure results from some mistaken actions or omissions in conducting the process that do not contribute to a more meaningful and more functional performance for students with disabilities. Therefore, the research will be qualitative in nature, of an empirical-documentary type, consisting of a field study, through participatory observation. The interpretation and analysis of the collected data relied on the legal documents that govern the teaching of Sociology and inclusive education in Brazil, as well as renowned authors, such as: Bourdieu, Goffman, Débora Diniz, Berger, Tardif and Teresa Mantoan, among others. . The field study was carried out in a school in the Pernambuco state network, located in the city of Jaboatão dos Guararapes, in the second semester of the 2022 school year. The training and awareness-raising processes were carried out through eight pedagogical interventions in a second-grade class. year of high school, through sociological aspects: concept, theme and theory, as well as through an intervention with school teachers. Thus, the flipped class technique and the construction of an INCLUcine by the students themselves on social inclusion were proposed. Research was also used as a pedagogical principle in high school. The project sought to develop content for the discipline of sociology, bringing some general guidelines about inclusion, through the bias of two fundamental sociology procedures – estrangement and denaturalization. The results achieved revealed overcoming of some limits identified in the pedagogical practice in Sociology Teaching from the perspective of social inclusion. The obstacles that are directly related to the lack of continued training on the subject and the teacher's subjective issues were, at least minimally, overcome. Some of the teaching actions and omissions are related to attitudinal, methodological and instrumental accessibility barriers. Hence, it is expected that with the implementation of the intervention project it will be possible, above all, to give new meaning to the teacher-student relationship and teaching performance. Making it more meaningful and more functional for students with disabilities, guaranteeing them the right to access, permanence, inclusion and visibility in the school environment.

Keywords: Inclusion; Sociology, Didactics.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO/APRESENTAÇÃO</b> .....	08
<b>1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	16
1.1. O marco legal: Internacional e Nacional.....	18
<b>2. ESTADO DA ARTE</b> .....	21
2.1 Motivação, papel, e imagem do Sociólogo e implicações na sua prática pedagógica.....	24
2.2 Saberes profissionais e prática pedagógica .....	27
2.3 Inclusão, Diferença e Deficiência.....	32
2.4 Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?.....	41
2.5 Do modelo médico ao modelo social de deficiência.....	44
<b>3. LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA</b> .....	47
3.1 Práticas de ensino e recursos didáticos.....	49
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	56
4.1 Percurso do Projeto de Intervenção Pedagógica... ..	58
4.2 Elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica .....	60
<b>5. DA EXECUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO</b> .....	66
5.1 Primeira Aula... ..	66
5.2. Segunda Aula... ..	68
5.3. Terceira Aula... ..	72
5.4. Quarta Aula... ..	75
5.5. Quinta Aula... ..	80
5.6. Sexta Aula... ..	82
5.7. Sétima Aula.....	85
5.8. Oitava Aula.....	88
<b>6. PROCESSO FORMATIVO DOS PROFESSORES</b> .....	94
<b>7. ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	95
7.1 Barreiras de acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem.....	100
7.2 Relação professor-aluno na perspectiva da inclusão escolar.....	102
7.3 Avaliação da aprendizagem... ..	104
<b>8. INCLUCINE</b> .....	108
<b>9. CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	115
<b>ANEXO</b> .....	120



## INTRODUÇÃO

Um assunto que vem sendo discutido à exaustão é a ênfase atribuída à educação para uma efetiva transformação e inclusão social. Isso nos remete a uma análise crítica-construtiva, sobretudo, sociológica das práticas pedagógicas inclusivas na atuação docente principalmente na Educação Básica.

Remete-nos também à percepção de que para que haja uma mudança, por ínfima que seja na educação, faz-se necessário compreender em que bases estão calcadas o ensino, por meio do qual se garantirá a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia do estudante e em que bases estão fundamentadas essas práticas, considerando seu funcionamento a partir das ações e relações existentes entre os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM/2006, elaborado com o fito de contribuir com o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, corrobora significativamente a presente temática em afirmando que “A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos (2006, pág. 05).

E é nesse “todos” que situamos o cientista social por entender que o seu campo de atuação se debruça de forma peculiar sobre as diversas questões sociais. Considerando o processo de inclusão e a sua problemática um fenômeno social de peso na contemporaneidade, principalmente a partir das últimas décadas, bem como na conjuntura atual, e com a chegada de um número cada vez mais crescente de jovens com deficiência no ensino médio, acredito no poder das ciências sociais, sobretudo, da Sociologia de desnaturalizar essa problemática, principalmente dentro do seu próprio campo de ensino.

Desse modo, o presente trabalho tem por objetivo descortinar e analisar os limites e as possibilidades da prática pedagógica inclusiva no ensino de Sociologia na rede pública de ensino. Mais especificamente, buscou-se elaborar, executar e analisar um projeto de intervenção pedagógica, como ferramenta de superação dos limites para uma prática mais inclusiva. Isto, através de metodologias ativas na disciplina de sociologia em parceria com o professor regente.

Buscou-se, da mesma forma, analisar as possíveis barreiras de acessibilidade identificadas no processo ensino-aprendizagem; oferecer um processo formativo aos professores da escola como ferramenta de superação dessas barreiras; analisar o processo avaliativo proposto pelo docente aos estudantes e analisar a relação professor-aluno.

Isto porque partimos do pressuposto de que quando o professor não consegue alcançar um desempenho satisfatório na execução de práticas pedagógicas inclusivas, este insucesso é (muitas vezes) decorrente de algumas ações ou omissões equivocadas na condução do processo de ensino-aprendizagem que não concorrem para uma atuação mais significativa na perspectiva da inclusão social. Ferindo, assim, a ética e a autonomia deste profissional em desempenhar de forma satisfatória as suas atribuições, bem como ferindo o direito do estudante de receber uma educação que lhe dê mais visibilidade nesse processo.

A escolha de tais objetivos se deve ao fato de que paulatina e gradativamente, os estudantes com deficiência vem sofrendo os efeitos perversos das muitas práticas pedagógicas excludentes no seio da escola, tornando-os ainda mais invisíveis nesse contexto.

Nesse sentido, o presente trabalho pretendeu desenvolver uma pesquisa na perspectiva da inclusão social pelo viés da Pedagogia, da Sociologia e do modelo social de deficiência, o que não foi uma tarefa fácil, haja vista a escassez de referencial teórico. A inclusão social da pessoa com deficiência – PcD se enquadra em alguns fenômenos para os quais ainda não há teorias formuladas, seja porque o ensino da sociologia é bastante recente ou porque não há ainda, uma preocupação global em uma prática pedagógica efetivamente inclusiva.

As articulações entre a presente pesquisa e o ensino ocorrerão entre as áreas afins, sobretudo, à luz da Pedagogia e da Educação Especial. Nesse processo será possível refletir sobre a formação docente, os recursos didáticos utilizados, bem como os documentos legais do ensino de sociologia e da inclusão social. Também será possível refletir sobre a relação professor-aluno, a avaliação da aprendizagem e as barreiras de acessibilidade relacionadas com o fazer pedagógico em sala de aula.

Na qualidade de professora-pesquisadora trabalhando diretamente com estudantes com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tenho sido testemunha dos efeitos negativos de algumas práticas no desenvolvimento e na aprendizagem dos mesmos, muitas vezes devido a questões ainda arraigadas no contexto escolar. A esse respeito a OCNEM/2006 afirma que:

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar (...) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar (Ibidem, pág. 105).

Dessa forma, urge (de forma bastante tardia) a desconstrução do conceito de deficiência, difundido pelo paradigma médico, tão combatido pelo modelo social da deficiência, que segundo Diniz (2007) reduz o sujeito às suas limitações. Ciente de que a Sociologia concorre para uma maior compreensão das questões sociais e educacionais a partir do arcabouço teórico, metodológico e didático das Ciências Sociais, vemos nisso a possibilidade de aprofundar os estudos acerca da inclusão social da pessoa com deficiência (PcD).

Observamos também a possibilidade do exercício da prática pedagógica inclusiva, ampliando, assim, nossos conhecimentos sobre a problemática no ensino, do hiato existente no processo ensino-aprendizagem, bem como entre o modelo médico e o modelo social de deficiência. Indubitavelmente, o conceito de campo político de Bourdieu, nesse contexto, é bastante pertinente, pois para este autor o campo político é o lugar em que se engendram os agentes que nele se encontram envolvidos, além de problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns. Muito embora, este campo também seja, para este autor, como qualquer outro campo social, um espaço de exclusões (Miguel, 2014).

Daí a necessidade de trazer para o campo político e acadêmico o debate sobre a inclusão social da PcD, as políticas públicas educacionais voltadas para a modalidade de ensino da educação especial, sobretudo, o debate sobre a prática pedagógica inclusiva na escola. Tudo isto partindo dos estudos do seu marco legal internacional, como por exemplo a Declaração de Salamanca de 1994, e os estudos do seu marco legal nacional, como o que reza a Carta Magna de 1988, a LDB de 1996, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI de 2015, a nova BNCC, bem como as OCNEM de 2006.

Logo, à luz da minha práxis, do paradigma social da deficiência e da leitura e releitura de autores de renome, dos quais destaco Pierre Bourdieu, Débora Diniz, Maurice Tardif, Berguer e Goffman, considero que a inclusão social na escola se caracteriza por possibilitar reflexões, observações e mudanças. Examinando-se os diferentes caminhos possíveis na produção do conhecimento, sem que se fixem ‘culpados’ pelo fracasso escolar (WEISS, 1994).

Nesse sentido, surge o novo paradigma da deficiência (o Modelo Social da deficiência) que põe por terra aquele (o modelo médico de deficiência) que atribui o insucesso escolar da PcD ao sistema escolar, à Secretaria de Educação, à escola, ao professor, à família, ou à vítima mais frequentemente escolhida: o próprio estudante, que na perspectiva da educação

inclusiva, é o aluno com deficiência.

O Modelo Social da deficiência teve como precursor Paul Hunt, um sociólogo deficiente físico que se contrapôs, desde a década de 1960, ao Modelo Médico da deficiência. Hunt foi o responsável, juntamente com outros três sociólogos com deficiência, pela abertura da primeira organização política relacionada à PcD – Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein.

Esse “novo” paradigma, que existe há mais de 60 anos, não pode mais ser negligenciado por nós professores, pesquisadores, defensores da inclusão social, mas sobretudo pelos cientistas sociais das Ciências Políticas, Sociologia e Antropologia (até mesmo por respeito e consideração aos seus pioneiros que tiveram uma significativa atuação na marcha rumo à inclusão, deixando um grande legado para as gerações posteriores).

Sabe-se, e as OCNEM (2006) confirmam, que um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior para o nível médio. Esquecem-se as mediações necessárias por ignorância ou por preconceito. Quando essa transposição didática se refere ao público de estudantes com deficiência, a situação toma uma dimensão ainda maior.

Contudo, sabe-se que os dois papéis centrais que o pensamento sociológico realiza é o estranhamento e a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Como efeito de naturalização, fazer parecer naturais certas construções sociais. Aqui, pode-se citar: a (presumida) incapacidade da PcD fundamentada na capacidade, pretensa “superioridade”, das pessoas sem deficiência (OCNEM, 2006).

Segundo esse documento, estranhar um fenômeno social – cabendo aqui citar a inclusão social da PcD – significa tomá-lo não como um fato corriqueiro e sim como um objeto de estudo da Sociologia. Procurar as causas externas ao indivíduo, mas que têm decisiva influência sobre esse, constitui um fenômeno social, com regularidade, periodicidade e, nos limites de uma teoria sociológica, uma função específica em relação ao todo social.

Dessa forma, consideramos que o processo de inclusão social deve ser trabalhado na escola através desse duplo papel da Sociologia – estranhamento e desnaturalização – pelo viés dos seus três recortes: conceito, tema e teoria, bem como através de um outro elemento não menos importante no ensino de sociologia: a pesquisa. Dentro das condições possíveis de desenvolvimento buscamos desenvolvê-la com o apoio dos elementos aqui citados.

Dentro do quadro teórico da sociologia algumas pesquisas contribuíram significativamente com o trabalho e tema propostos, entre os quais: *Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (Mais) inclusivas*; *Inclusão Escolar e Barreiras Atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Bourdieu*; *A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma*

*leitura baseada em Bourdieu; Sociologia da acessibilidade; A inclusão de alunos com deficiência na escola pública de Ensino Médio: em foco o projeto político pedagógico; Atitudes Sociais e Formação Inicial de Professores para a Educação Especial; A obra do sociólogo Erving Goffman: Estigma, para citar apenas alguns.*

Uma obra que conversa com a sociologia, com a educação e com o tema a que nos propomos desenvolver é *O que é Deficiência?* da antropóloga e ativista pesquisadora Débora Diniz. Seu trabalho nos permite conhecer a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por pessoas com deficiência, bem como saber que há instituições desse tipo há pelo menos dois séculos.

Consideramos crucial trabalhar os conceitos de deficiência, preconceito, discriminação, acessibilidade e interseccionalidade. Além disso, discutir o processo de extermínio da PcD, o processo de segregação, de integração e de inclusão social; a “marginalização” da PcD do campo político; a inserção da PcD no mercado de trabalho, dentre outros. Infelizmente (ou felizmente) chegamos ao século XXI com uma urgência no cumprimento das leis que regem o acesso das PcD no nosso país (como a LBI por exemplo). Como afirma as OCNEM (2006):

Numa sociedade como a nossa, em que se acumularam formas tão variadas e intensas de desigualdades sociais – efetivadas por processos chamados por alguns de “exclusão social” e por outros de “inclusão perversa” –, em que a lentidão (...) é uma constante nas mudanças, o acesso ao conhecimento científico sobre esses processos constitui um imperativo político de primeira ordem (Ibidem, pág. 110).

Como bem ressalta Cipriano Luckesi: “a história convida a todos nós a entrar no caminho da inclusão, o que significa não excluir nada; incluir tudo, de forma amorosa, consciente e crítica para que possamos construir uma experiência mais sadia para nós e para os nossos contemporâneos”.

Diante do exposto e na tentativa de atender às nossas inquietações a pesquisa foi realizada numa perspectiva crítico-reflexiva na intenção de estabelecer uma relação entre o pesquisador e o objeto de estudo a ser analisado, bem como interpretá-lo e compreendê-lo, simultaneamente. Portanto, nosso estudo é de natureza qualitativa de tipo empírico-bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada concomitantemente à pesquisa documental, onde ambas subsidiaram a análise dos dados coletados e dos resultados alcançados.

Dessa forma, apresentaremos de maneira sucinta as partes que constituem o presente trabalho. A pesquisa está organizada em sete capítulos, cada um com as suas especificidades.

O primeiro capítulo apresenta um breve histórico da educação especial à educação inclusiva e em seguida o marco legal, internacional e nacional. A pesquisa documental teve por base os documentos legais de maior representatividade no âmbito dos direitos das PcD, bem como no âmbito do ensino de Sociologia. No primeiro grupo de documentos apresentamos a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão – LBI e a Resolução 04/2009. No segundo grupo de documentos apresentamos, principalmente, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O segundo capítulo apresenta a pesquisa bibliográfica, iniciando com o Estado da Arte, cujo estudo recaiu sobre teses e dissertações que compõem o acervo de pesquisas acadêmicas da plataforma BDTD e Scielo. Em seguida, a pesquisa discorreu, principalmente, sobre as obras de autores que têm reconhecidos e significativos estudos relacionados ao tema proposto, tais como: Pierre Bourdieu, Maurice Tardif; Erving Goffman e Débora Diniz.

O terceiro capítulo consiste na elaboração do Projeto de Intervenção como ferramenta de superação dos limites encontrados. Desse modo, equivaleu aos Processos Formativos e Sensibilizadores, por meio do qual buscou-se contribuir com as questões pedagógicas associadas à formação do docente, à ausência de formação continuada na perspectiva da inclusão social, a questões de ordem subjetivas do professor, como empatia, afetividade e às barreiras de acessibilidade atitudinais, metodológicas e instrumentais.

Os processos formativos e sensibilizadores foram executados a partir dos pressupostos metodológicos (através dos recortes sociológicos: conceito, tema e teoria) e as práticas de ensino e recursos didáticos sugeridos pelas OCNEM – 2006.

O projeto de intervenção pedagógica consistiu na elaboração de um conjunto sequencial de oito aulas na tentativa de promover a sensibilização de professores e estudantes, qualificando a prática docente, contribuindo com a inclusão social dentro e fora da escola, a partir de temas e problemas diretamente vinculados ao contexto da sociologia como disciplina escolar. Nesse projeto também consideramos as próprias experiências didáticas da pesquisadora que resultam em fontes para refletir sobre o perfil e sociabilidade dos estudantes e as condições, impasses e possibilidades no ensino de sociologia.

O quarto capítulo consistiu na execução do projeto de intervenção pedagógica onde foi possível responder a algumas demandas que insistem em se manter no ensino de sociologia, como por exemplo à transposição didática e as atividades oferecidas aos estudantes, bem como quanto à avaliação a ser desenvolvida com os mesmos e a relação professor-aluno.

Nessa etapa buscou-se ressignificar minimamente a prática pedagógica da sala de aula, a partir dos aspectos citados, ou seja: a transposição didática, as atividades oferecidas, o processo avaliativo e a relação professor-aluno.

Desse modo, o projeto interventivo que se desenhou foi desenvolvido em uma Escola Estadual de Pernambuco na cidade de Jaboatão dos Guararapes no segundo semestre do ano letivo de 2022, período compreendido entre agosto e dezembro, a partir de oito encontros pedagógicos, com duração de duas aulas geminadas (01 hora e 40 minutos no total) em uma turma do 2º ano do ensino médio formada por 46 estudantes. Respeitando a carga horária da disciplina na escola e a disponibilidade do professor parceiro.

A escolha da escola se deu por a mesma apresentar um número considerável de estudantes com deficiência e por oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A escolha da turma do 2º ano se deu pelo fato de ser a única com a disciplina de sociologia, conforme a nova reforma do ensino médio que estabelece a disciplina apenas neste ano de ensino. As intervenções ocorreram em parceria com o professor regente da disciplina que tem formação em sociologia.

O propósito foi despertar nos professores e estudantes a empatia pela inclusão e promover, a partir de práticas pedagógicas inclusivas, a capacidade de estranhar e desnaturalizar conceitos e posturas sociais pautadas no senso comum nas relações com as pessoas com deficiência (PcD). Em todos os encontros, o componente curricular foi sociologia. Os conceitos, temas e teorias trabalhados também foram todos relacionados aos conteúdos da disciplina. A “inclusão social” e a “interseccionalidade” – conceito próprio da Sociologia – são exemplos.

O objetivo das aulas foi refletir criticamente sobre o preconceito, a discriminação e a exclusão das pessoas com deficiência; promover discussões abordando questões sobre o processo de extermínio da PcD, de segregação, integração e inclusão social a partir dos textos lidos, filmes sugeridos e fóruns de debates; apresentar algumas teorias (modelo médico e o modelo social da deficiência) e alguns conceitos relacionados (como estigma, interseccionalidade, deficiência, entre outros); e estimular a pesquisa como princípio pedagógico em sala de aula.

A situação didática se deu a partir da prática pedagógica inclusiva com a exposição crítica do conteúdo; leitura e análise interpretativa de textos; filmes e imagens; fóruns de debates e pesquisas desenvolvidas pelos próprios estudantes. Elaboramos ainda atividades com o uso de Fotografias, Charges, Cartuns e Tiras relacionado à inclusão social.

O projeto de intervenção foi desenvolvido a partir de práticas pedagógicas inclusivas utilizando metodologias diversas como a pesquisa participativa, a pesquisa-ação (Gil, 2002) e a metodologia da aula invertida. Assim, pelo método da aula invertida os alunos e professores assistiram em casa a alguns filmes (baseados em fatos reais), documentários e curta-metragens, previamente selecionados.

Em todos os encontros foram organizados fóruns de debate com a finalidade de se discutir os filmes assistidos. Em conjunto, foi possível refletir sobre a temática abordada e, juntos pensarmos em estratégias funcionais para a escola (que serão logo mais apresentados na “Análise dos dados”).

O motivo pelo qual optou-se pela técnica da aula invertida se deu pela necessidade que se apresentou, dada a carga horária mínima da disciplina de sociologia. Extrapolando os filmes em termos de tempo. Após a realização dos fóruns, algumas atividades foram propostas, como a pesquisa da verdadeira história das personagens centrais dos filmes e/ou vídeos, a pesquisa na internet das “curiosidades” dos filmes e o que de fato pôde-se aprender a partir dos mesmos.

A pesquisa-ação (Gil, 2002) foi desenvolvida pelos estudantes como elemento significativo no ensino de sociologia e como prática pedagógica inclusiva. O projeto de intervenção buscou desenvolver alguns conceitos e conteúdos próprios da disciplina de sociologia, com algumas orientações gerais acerca da inclusão, alinhando aos dois procedimentos fundamentais da sociologia – o estranhamento e a desnaturalização.

Os oito encontros tiveram alguns pontos em comum. Todas as aulas foram iniciadas retomando o que fora visto no encontro anterior, haja vista essa simples ação consistir em estímulo para os estudantes com dificuldades de memória, atenção e concentração. Em todas as aulas foi utilizada a técnica da aula invertida, por meio da qual os estudantes assistiram aos filmes solicitados em casa para serem discutidos no fórum de debate no próximo encontro.

Também foi solicitado a produção de um texto com as impressões do filme, bem como uma pesquisa sobre o tema acordado na turma, sob a orientação do professor. Por questões didáticas, nos referiremos aos sete encontros de Aula 1 à Aula 08. Ao longo do processo, os estudantes construíram um catálogo de filmes para o *Inlucine* que foram, alguns, em momento oportuno, baixados e compartilhados no drive da escola e no drive pessoal do professor para acesso de todos, principalmente dos demais professores que poderão utilizá-los em suas respectivas aulas.

O quinto capítulo consistiu no processo formativo para os professores da escola que ocorreu no último encontro em sala de aula.



O sexto capítulo apresenta o *Inlucine* que fora, ao longo do processo, construído pelos estudantes e pelo professor da disciplina e disponibilizado na e para a escola, ou seja, uma cinemoteca com filmes baseados em fatos reais relacionados ao tema da inclusão social. O *Inlucine* consistiu na elaboração de um catálogo de filmes e vídeos diversos, bem como no armazenamento/compilamento dos mesmos no drive da escola e do professor para o acesso de todos. Também foi disponibilizado de forma física em outros recursos materiais, como em pendrive e impresso expostos na sala dos professores.

O sétimo capítulo consiste na análise dos dados coletados e dos resultados alcançados no projeto de intervenção e no processo formativo dos professores.

O oitavo capítulo apresenta as nossas conclusões e implicações pedagógicas.

Em linhas gerais, podemos afirmar que chegamos ao final do nosso trabalho com sucesso em nossa aprendizagem, pelas muitas trocas de experiências entre o vivenciado nas aulas, bem como pela gama de textos sobre os quais nos debruçamos. Sobretudo pelo alcance dos objetivos traçados e por termos conseguido ressignificar minimamente a prática pedagógica inclusiva no ensino de sociologia.

## 1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Indubitavelmente a prática pedagógica inclusiva tem se constituído em um hiato no processo de ensino-aprendizagem no ensino de sociologia, encontrando-se à margem da proposta inclusiva de educação. Porém, antes de se falar em Educação Inclusiva se faz necessário falar sobre a Educação Especial, o processo histórico pelo qual esta modalidade de ensino vem passando no decorrer dos anos buscando compreender sua forma de aplicação nos dias atuais.

Na antiga Grécia as crianças com deficiência, consideradas “fora do padrão” eram mortas ou abandonadas. Naquela época, o corpo deveria ser perfeito para a guerra ou para a arte. Na idade antiga, essas crianças ou eram tidas como eleitos de Deus (recebendo proteção) ou tidas como pecadoras (possuídas pelos demônios) sofrendo segregação.

No século XVII, as pessoas com deficiência eram isoladas com precariedade de cuidados e ausência de atendimentos. No século XVIII, a deficiência estava associada ao ocultismo e ao misticismo. O iluminismo trouxe a racionalidade, a cientificidade e o início das explicações médico científicas. Ainda assim, a ciência trancafiava doentes mentais e deficientes, sem distinção, em hospitais psiquiátricos.

Jean Itard, médico francês nascido em 1774 é o precursor da educação especial. A experiência com “o menino selvagem” foi o marco inicial das pesquisas nessa área. Itard iniciou ações educacionais que possuíam como fundamento a aposta educativa e o desejo do sujeito.

Em meados do século XIX Pereira e Santana (2012) afirmam que “as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes, abandonadas, dignas de caridade e chegavam, até, em algumas sociedades a serem exterminadas, pois acreditavam que seriam as principais culpadas pelo não desenvolvimento do país”. Percebe-se que havia uma exclusão, por parte da sociedade, em relação às pessoas com deficiência.

Os primeiros registros históricos relacionados à Educação Especial no Brasil ocorreram no ano de 1854 com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos, primeira escola especial, atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro. Em 1857 foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos inicialmente com apenas dois alunos, posteriormente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), também no Rio de Janeiro, de caráter assistencialista. Todavia, segundo Silva (2010) “ofereciam o que havia de melhor para os cegos e surdos daquela época” no que se refere à educação. Nessa instituição, segundo Pereira (2012) eram realizadas oficinas como sapatariapara os meninos e tricô para as meninas.

Ainda sobre esse Instituto, Teresa Mantoan afirma:

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguido quase sempre de modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribuiu ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e dos jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte (2011, pág. 03).

Os primeiros indicadores de interesse da sociedade pelas pessoas com deficiência ocorreram por volta do ano de 1900 através do aumento de trabalhos científicos e teóricos, congressos e criações de instituições, tanto público como privado, voltados para este público (SILVA, 2014). No ano de 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, uma instituição que atende pessoas com deficiência mental, em que eram desenvolvidos trabalhos para os deficientes.

Em 1943 o Instituto Benjamin Constant possibilitou a instalação de uma impressora de Braile para as produções escritas dos alunos com deficiência visual. Em 1945 foi criado o primeiro Atendimento Educacional Especializado para pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi. Em 1950 surgiu a AACD (Associação de Assistência à Criança com Deficiência), instituição de caráter particular que atende aos estudantes da rede estadual e municipal de ensino. Em 1954 foi fundada a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) em que são atendidas as pessoas com deficiência mental. E, a partir de 1957, o governo federal iniciou a criação das campanhas voltadas ao atendimento educacional à pessoa com deficiência, sendo a primeira delas voltada para a educação do surdo brasileiro.

Nos anos 70 a proliferação das classes especiais visava a integração de pessoas com deficiência. As bases teóricas do processo de integração encontram-se presentes no relatório Warnock (1978).

## 1.1 O MARCO LEGAL: INTERNACIONAL E NACIONAL

Nas últimas décadas, com o advento de documentos escolares e diretrizes expressas em declarações e acordos internacionais ocorreram algumas mudanças no movimento educacional inclusivo que pressupõe o desenvolvimento de uma nova cultura na escola. Um novo paradigma. Considerada como um direito fundamental e base para garantia e efetivação de outros direitos, a educação deve garantir à aprendizagem e assegurar o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística (BRASIL, 2020, p. 47-48).

Nos anos 90 tivemos a nível internacional a Declaração Mundial de Educação para Todos (Tailândia), e em 1994 a Declaração de Salamanca (Espanha).

Esta última é uma resolução das Nações Unidas que trata dos “Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais” visando apresentar os procedimentos padrões na equalização de oportunidades para pessoas com deficiências. Em 1996, a nível de Brasil foi decretada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) com objetivos específicos na Educação Especial enquanto modalidade de ensino. Nesse aspecto estabelece em seu artigo 59 que: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Em 2000 é instituída a Lei da Acessibilidade (Lei 10.098/2000) que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

A Lei da Acessibilidade traça as diretrizes para a promoção de uma ampla reforma que garanta a acessibilidade da PcD nos logradouros e instituições públicas e privadas. Determina, ainda, o trabalho integrado entre vários ministérios e secretarias, visando apoiar e financiar projetos que garantam a acessibilidade de acordo com o modelo universal de sociedade (BRASIL, 2004).

O direito à acessibilidade deve ser considerado uma das principais conquistas pelas PcD, uma vez que sem ele não possuiriam condições mínimas necessárias para usufruírem dos demais direitos. Tendo por objetivos a autonomia e a eliminação de barreiras, a lei de acessibilidade garante possibilidades fundamentais básicas, inerentes a todos os indivíduos.

O conceito de acessibilidade é descrito na legislação brasileira como a condição para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por PcD ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições no seu art 2º:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em: a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público; b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados; c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes; d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.

A esse respeito, Sasaki (2007) diz que o termo acessibilidade está fortemente relacionado com a eliminação de barreiras arquitetônicas que devem seguir o paradigma do desenho universal, segundo o qual, os ambientes, os meios de transportes e os utensílios devem ser projetados para todos (portanto, não apenas para pessoas com deficiência).

Em 2009 o Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação (CNE) publica a Resolução de nº 04/2009. Esta Resolução institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, na modalidade da Educação Especial. (CNE/CEB 4/2009).

Enquanto professora do AEE, chamo a atenção para o artigo 13 desta resolução que trata das atribuições desse profissional, que estabelece: VI - Orientar professores sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VIII - Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.

Em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146 de julho de 2015 destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Considera-se pessoa com deficiência, segundo essa lei, aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Essa mesma lei conceitua barreiras de acessibilidade, no seu artigo 3º inciso IV, como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros.

O paradigma da equidade deve ser destacado, pois aponta para a necessidade de que o trabalho pedagógico garanta o uso de serviços e recursos diferenciados que visem ao alcance de oportunidades iguais. Resgatando historicamente esse processo Mantoan (2019) divide a história da educação especial em três períodos: o primeiro entre o ano de 1854 a 1956, com a iniciativa privada; o segundo, de 1957 a 1993, com ações oficiais de âmbito nacional; e o terceiro, de 1993 a nossos dias com movimentos em favor da inclusão escolar.

## 2. ESTADO DA ARTE

Buscando conhecer as produções acadêmicas sobre o tema que abordamos decidimos realizar o Estado da Arte. Segundo Ferreira (2002) o estado da arte tem como objetivo fazer um levantamento, mapeamento e análise do que se produz considerando as áreas do conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção, analisando também o contexto social, político e econômico em que a produção de um determinado conhecimento foi realizado.

O nosso objetivo, por sua vez, é apresentar alguns dados sobre a produção científica sobre os seguintes descritores: inclusão escolar e pessoas com deficiência e compreender como os autores de dissertações, teses e/ou artigos compreendem a temática. Para a busca do tema escolhemos o banco de teses e dissertações BDTD - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e para a seleção dos artigos escolhemos a Scientific Electronic Library Online – SciELO, um portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na Internet.

Ao inserir o descritor inclusão escolar no campo de busca da BDTD a Biblioteca retornou para os pesquisadores 270 páginas onde o descritor apresentava pesquisas com datas de defesa entre os anos de 2001 e 2020, sendo um total de 5.392 trabalhos entre teses e dissertações que abordam a temática.

Para o descritor, pessoas com deficiência, a Biblioteca retornou um total de 3.721 trabalhos produzidos estando distribuídos em um total de 187 páginas entre teses e dissertações sobre pessoas com deficiência, entre os anos de 1994 e 2020.

Na SciELO Brasil os mesmos descritores foram inseridos no campo de busca e foram encontrados 607 artigos distribuídos em 41 páginas sobre inclusão escolar. Quanto ao descritor pessoa com deficiência, foram encontrados 997 artigos em 67 páginas.

A análise dos dados é primordial, pois eles nos permitem uma primeira aproximação do que foi produzido sobre a temática e o quanto a persistência neste assunto evidencia o quanto ainda é necessário produzir nesse campo e como “novas perguntas e hipóteses de trabalho são necessárias para o exame da natureza da síntese didática do pensamento social” (MEUCCI, 2014, pág. 218).

Neste estudo, devido a delimitação do tema proposto para a atividade de intervenção na escola e pela quantidade de artigos na BDTD e na SciELO, nos limitaremos a investigar três Teses de Doutorado e quatro artigos que abordam especificamente a temática da inclusão escolar e que contemplam teoricamente a nossa investigação.

Apresentaremos agora a identificação dos autores, o recorte temático e as elaborações teóricas sobre o assunto por eles abordados.

Em *A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu*, Giovani Ferreira Bezerra, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Grande Dourado – MS procurou em seu artigo publicado em 2017 evidenciar quais eram as razões que, em 1990, faziam os alunos com deficiência abandonarem a escola e como os agentes da educação poderiam contribuir para amenizar isso, através da utilização sistêmica das teorias de Bourdieu. Para este autor, a inclusão de estudantes com deficiência na e pelas escolas comuns, embora se apresente como democrática, revela-se seletiva, classificatória e estigmatizante, contribuindo para a reprodução da ordem estabelecida e para a legitimação das desigualdades entre os agentes escolares, o que constitui um processo de exclusão dentro do sistema escolar.

O artigo *Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas* publicado em 2020 por Fabiana Luíza de Rezende Mendonça da Universidade de Brasília – DF, Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-PDS/UnB) está fundamentado nas pesquisas da psicologia histórico-cultural e nos estudos de Vygotsky. O estudo procurou evidenciar que espaços mistos de convívio com a diferença são oportunidades riquíssimas para a promoção e o desenvolvimento de alunos com e sem deficiências. Para a autora, os aportes de Vygotsky demonstram que, desde o nascimento, a criança está inserida em um contexto culturalmente específico, e é na história do seu desenvolvimento cultural que se encontra a explicação das suas formas superiores de comportamento que vão se transformando na relação dialética do homem com a natureza, com o seu contexto social e histórico.

No artigo *Inclusão Escolar e Barreiras Atitudinais: Um Diálogo Sob a Perspectiva da Sociologia de Pierre Bourdieu* de Ribeiro escrito por Simões e Paiva para a “Revista Olhares” da Unifesp objetiva refletir sobre a teoria da inclusão educacional na perspectiva das barreiras atitudinais vivenciadas no espaço escolar. Mais especificamente, com base na leitura de Pierre Bourdieu, se discutiu o modo como referências negativas impactam o direito de acesso aos espaços escolares por pessoas com deficiência. Para tanto, com base numa análise crítica documental, propõe-se uma nova percepção sobre os aspectos sociais que promovem barreiras atitudinais e excluem pessoas cujo perfil difere do padrão populacional. Em outras palavras, o modo como a inaptidão em adequar-se a um corpo discente distante do padrão por parte das instituições educacionais faz com que os jovens com deficiências sejam nomeados como inaptos para a educação formal.

Em artigo desenvolvido pelo prof. Mestre Ernani Nunes Ribeiro<sup>1</sup> foi apresentado como problema de pesquisa uma investigação sobre o modo como referências negativas impactam o direito de acesso aos espaços escolares por pessoas com deficiência. A metodologia de pesquisa deu-se a partir da pesquisa qualitativa, com o método bibliográfico em uma análise crítica documental. A partir da investigação histórico-crítica promovida pela historicidade da pessoa com deficiência o artigo ressalta que a educação inclusiva muito embora seja um movimento subversivo, pois rompe com o ideal de normalidade e segregação, sofre constantes ataques alegando que a educação não está preparada para tal, contribuindo para que os deficientes fiquem excluídos do próprio modelo que, falaciosamente, é divulgado pelas políticas públicas educacionais como inclusão.

No artigo *As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática* Faria e Camargo (2018) parte do princípio de que uma escola inclusiva deve priorizar o direito universal da educação e que este direito precisa ser vivenciado na prática, colocando a escola em um ambiente dinâmico, capaz de entender e abrigar as demandas sociais em uma perspectiva plural de educação, voltada para a implementação legal dos direitos dos educandos especiais, como também, estar direcionada para uma ótica sensível que contemple maneiras diferentes de compreender o ensino-aprendizagem na lógica da educação inclusiva. A garantia de uma educação inclusiva perpassa pelos meios legais provedores da educação sistemática, mas, também, pela necessidade de profissionais a que tenham sido ofertados conhecimentos que os tornem competentes para isso.

A Tese de Doutorado de Avelino da Rosa Moura (2002) *Educação e Exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx* discute o conceito de exclusão social e suas implicações na educação tomando como fundamento teórico o pensamento de Karl Marx concluindo que o sistema exclusão/inclusão é constitutivo necessário da lógica do capital e condicionante do seu processo.

Iolanda Montano dos Santos (2010) em sua tese *Inclusão Escolar e a Educação para Todos* discute como a inclusão escolar está implicada na inclusão social em termos de cidadania, de participação e de acesso a diferentes espaços sociais. A autora ainda assevera que na atualidade não é suficiente integrar os sujeitos, mas é preciso incluí-los na vida escolar e social da sua comunidade.

---

<sup>1</sup> O professor Mestre Ernani Nunes Ribeiro é docente do Núcleo de Ciências Biológicas do Centro Acadêmico de Vitória da Universidade Federal de Pernambuco (CAV/UFPE) e Programa de Pós Graduação em Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFBIO. Ensino de Biologia UFPE/UFMG.



Célia Weigert (2017) em sua tese *Exclusão/inclusão na escola: fronteiras que (de)limitam os olhares* utilizou a sociologia da educação como referencial principal para compreender como as relações que se estabelecem em sala de aula influenciam a aprendizagem e o ensino de pessoas com deficiência.

## 2.1 MOTIVAÇÃO, PAPEL E IMAGEM SOCIAL DO SOCIÓLOGO E IMPLICAÇÕES EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

O que caracteriza a educação inclusiva é o fato de que é preciso que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, permanência e aproveitamento na escola, isto independentemente de qualquer característica específica que o educando possua. Para tanto, é preciso que haja professores comprometidos, motivados, que assumam com ética e responsabilidade seu papel social e que construam ao longo de sua carreira uma imagem social ligada ao respeito e valorização das diferenças, dos direitos humanos, da diversidade e da inclusão.

Considerando que esse profissional é o professor de sociologia, indagamos: Quais as reais motivações de um sociólogo pela sua área? Qual é o seu papel na sociedade? Qual a imagem social que se tem desse profissional, desde as mais antigas às contemporâneas? Após a leitura e releitura do texto de Berger (1986) *A sociologia como passatempo individual* é possível refletir, principalmente, sobre tais questões.

Para este autor, a maior motivação de um sociólogo não é, por exemplo, como é muito comum se pensar, trabalhar com pessoas ou desejar ser útil à sociedade. Para isso nós temos outras ciências que por si só dariam conta, a exemplo do serviço social. A maior motivação de um sociólogo deve ser compreender sociologicamente um determinado fenômeno social, aquilo que o inquieta. Logo, na perspectiva da inclusão, o professor de sociologia deve compreender sociologicamente o processo de educação inclusiva.

Trazendo para o campo da inclusão social, almeja-se, dessa forma, que o professor do ensino de sociologia não apenas identifique e analise, mas, sobretudo, compreenda a problemática da prática pedagógica inclusiva pelas lentes da própria sociologia, de preferência, no seu próprio campo de atuação: no ensino de sociologia. É importante que esse profissional utilize as ferramentas que a disciplina oferece para problematizar e superar sua própria problemática no campo da inclusão, motivado pela compreensão da prática pedagógica inclusiva no ensino de sociologia.

Sabe-se que o ensino da sociologia se debruça de forma peculiar sobre as diversas questões sociais. Considerando a inclusão e a sua problemática uma questão social de peso na contemporaneidade, principalmente a partir das últimas décadas diante da conjuntura atual e com a chegada de um número cada vez mais crescente de jovens com deficiência no ensino médio, acreditamos no poder das ciências sociais, sobretudo, da sociologia, de estranhar e desnaturalizar a problemática da inclusão social, principalmente dentro do próprio ensino da disciplina.

Dessa forma, consideramos que a sociologia tem potencial para, com os autores e temas que se propõe a trabalhar, concorrer mais significativamente para os fins a que a pesquisa se propõe a alcançar. Até mesmo porque, nas palavras de Ilesi “ensinar não é apenas uma atividade técnica, circunscrita na escola, mas é uma ação política que visa à transformação dos alunos”. Acrescentaria, ainda é carente da compreensão sociológica que visa, não apenas à transformação dos alunos, mas, sobretudo, à transformação social.

Berger (1986) não nos faz refletir apenas sobre a real motivação que um sociólogo deve ter, mas também sobre o seu papel na sociedade. Longe de ser um altruísta, abnegado, desinteressado, um teórico do serviço social, um reformador social, um “árbitro de todos os ramos do saber benéficos ao homem”, um coletor de estatística, ou ainda um observador ou técnico impessoal, o sociólogo deve ser um profissional que se ocupa em compreender a sociedade de uma forma disciplinada, respeitando todo um quadro de referência em nome do rigor científico, pois a sua atividade é de natureza científica.

Desse modo, em se tratando das práticas pedagógicas inclusivas no ensino de sociologia é possível reconhecer e refletir sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que deverão ser utilizados por este profissional. Ainda segundo Berger (1986), o sociólogo deve se ocupar de questões metodológicas que estejam calcadas em pressupostos teóricos e metodológicos comprometidos com um quadro de referência de uma ciência, nova, porém, a rigor, muito séria.

Assim, acreditamos que os pressupostos teóricos-metodológicos da perspectiva da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2012) e sócio-interacionista (Vygotsky, 2009), concorrerão mais significativamente para os fins a que a ciência sociológica se propõe a alcançar. Isto porque esta pedagogia compreende que a escola é determinada socialmente e que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos. Logo, segundo Saviani (2005), a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.

Sendo detectadas as deficiências os educandos necessitam do apoio técnico, acessibilidade e contato com recursos pedagógicos que auxiliem no desenvolvimento das atividades de forma que aprendam, cada um a seu tempo, as tarefas que são comuns aos demais alunos da classe. Por isto, o objetivo do ensino de sociologia que se pretenda inclusivo deve priorizar uma prática pedagógica equitativa, e com aprendizagem ao longo da vida.

O professor precisa garantir que todos os educandos, com ou sem deficiência, participem ativamente das atividades propostas pela escola. Matriculados em uma unidade escolar regular e vivenciando os mesmos desafios dos outros alunos, o docente precisa compreender que, assim como os demais, os alunos com deficiência têm seu próprio ritmo de aprendizagem. Sabendo disso, respeitar os avanços e/ou retrocessos quando este aluno não conseguir avançar nas atividades é sinal de valorização dos seus processos específicos de compreensão e do ato de aprender. Esse respeito ao tempo, ao ritmo de cada aluno e às diferenças nos processos de assimilação e desenvolvimento cognitivo são características de um professor inclusivo.

O professor que necessitamos deve pautar-se na compreensão do significado do termo “inclusão”. Educar para a inclusão é afirmar que todos têm o direito de estudar em uma escola regular com outros educandos, construindo juntos o conhecimento. Um professor inclusivo, por sua vez, é aquele que ao promover práticas educacionais considerando tanto a singularidade como a diversidade em seus espaços educativos estabelece um direcionamento para que o olhar pedagógico esteja na progressiva autonomia e independência do estudante, objetivando sua formação como cidadão, além de proporcionar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

O ambiente escolar acolhedor e inclusivo diz respeito à postura do professor que acolhe todos os seus alunos, estabelecendo entre si relações de aceitação, corresponsabilidade, colaboração, respeito interpessoal e valorização das diversidades. É papel dele mediar os conflitos inerentes que possivelmente possam aparecer, quando as diferenças em seu interior não são aceitas. Diante da diversidade humana, compete ao docente colaborar para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes que respeitem as diferenças, onde as singularidades são vistas como oportunidades de desenvolvimento das relações humanas.

## 2.2 SABERES PROFISSIONAIS E PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Quando estamos à frente da docência é crucial que reflitamos com frequência sobre o nosso papel na educação, sobre metodologia, avaliação e didática de uma forma geral. Quando falamos em educação inclusiva este rigor é ainda maior. O autor Tardif (2022) contribuindo de forma significativa com suas pesquisas para o campo da educação, nos faz identificar, reconhecer e até repensar sobre os saberes profissionais que fazem parte da nossa prática docente.

Em seu artigo *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários* é possível identificar, reconhecer e repensar, ou até mesmo ressignificar os saberes que utilizamos na nossa experiência docente na perspectiva desse autor, ou seja na perspectiva epistemológica, (por se tratar de um estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas) e na perspectiva ecológica (porque é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas).

Refletindo sobre os saberes profissionais que utilizamos na nossa prática docente, na perspectiva epistemológica e ecológica, esses saberes são temporais, como bem define Tardif (2002) haja vista serem muitos deles adquiridos através do tempo, a saber, os nossos conhecimentos prévios, os jogos e brincadeiras que já utilizamos, brincadeiras de roda, cantigas populares, culinária, exemplos da medicina alternativa, por exemplo, que nos foi passado de geração a geração. Muito embora os saberes profissionais temporais não se restringirem apenas a esses exemplos.

Eles também são temporais no sentido de que uma boa parte do que nós professores sabemos provém tanto da nossa própria história de vida, quanto, e sobretudo, de nossa história de trajetória escolar. Diferentemente de outros profissionais, fomos inseridos no nosso campo de trabalho durante anos, antes mesmo de começarmos o nosso ofício. E isso é positivo dada a familiaridade que temos com o espaço físico e as suas especificidades, porque as instituições de ensino, de um modo geral, guardam entre si peculiaridades que lhes são próprias.

Segundo Tardif (2002) essa imersão se manifesta através de toda a nossa bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo e são principalmente esses fenômenos que reativamos para solucionar os problemas profissionais que vão surgindo. Por exemplo, quando estamos diante de problemas de disciplina em sala de aula, inclusive bem corriqueiros, a tendência é reativar modelos de solução de conflitos que vem de nossa história

familiar e escolar.

Os saberes profissionais que utilizamos também são temporais no sentido de que os primeiros anos de nossa prática docente são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional. Em todo o tempo a maioria de nós professores aprendemos a trabalhar na prática, errando, refazendo, errando novamente para só depois acertar.

Também são temporais no sentido de serem utilizados e se desenvolverem no âmbito de uma carreira da qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Tardif (2002) considera a carreira um processo de socialização, de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho. Na prática, isso acontece quando eu me adapto à equipe docente, à equipe gestora, à própria estrutura física e organizacional da instituição. Segundo o autor: “Em termos profissionais e de carreira, saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”.

Os saberes profissionais que também utilizo na minha docência são plurais ou variados e heterogêneos, na perspectiva epistemológica e ecológica, visto que eles provêm de diversas fontes: da minha cultura pessoal, que provém da minha história de vida e da minha cultura escolar anterior. Por exemplo a minha cultura pessoal tem por base a história de vida dos meus genitores, pessoas simples, de classe baixa, analfabetos funcionais, meu pai operário (tecelão), minha mãe, autônoma e do lar simultaneamente. E a minha cultura escolar tem a base da rede pública de ensino.

Esses saberes também se apóiam em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, por exemplo, na minha formação em pedagogia, também na rede pública de ensino, e duas especializações em áreas afins (psicopedagogia e educação especial e inclusiva). Também se apóiam em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos da minha formação profissional; nos conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares, como por exemplo pelas formações continuadas oferecidas pela rede e pela instituição de ensino a qual faço parte.

Os saberes profissionais plurais ou variados e heterogêneos também se baseiam em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor como, por exemplo, as experiências trocadas anualmente no evento “experiências exitosas”. Esses saberes também não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos (por serem compostos por conhecimentos

adquiridos em diferentes fontes) e sincréticos (global, indiferenciados).

Nós professores raramente temos uma teoria ou uma concepção unitária de nossa prática; ao contrário, utilizamos muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias. Conforme Tardif (2002) sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada ao trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.

No meu caso pessoal, utilizo na minha prática docente a teoria sociocultural ou sociointeracionista de Vygotsky (2009), a teoria da afetividade de Wallon, a teoria da avaliação diagnóstica de Cipriano Luckesi, da avaliação mediadora de Jussara Hoffmann, apenas para citar algumas. Também me baseio em alguns pensadores de renome na perspectiva da inclusão como, por exemplo, Teresa Mantoan (2003) e Romeu Sasaki (2011).

Enquanto professora da educação especial, trabalhando na sala de recurso multifuncional, necessito de técnicas diversificadas, trabalhando com diferentes linguagens para atender a esse público tão singular e ao mesmo tempo tão diversificado devido a suas especificidades. Como exemplo, posso citar a LIBRAS, a tiflogia (estudo acerca da instrução intelectual e profissional dos cegos), o braille (sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão) e o soroban (um recurso utilizado para o ensino aprendizagem da matemática, que costuma ser usado pelos deficientes visuais para a realização das operações aritméticas).

Outro exemplo de saberes profissionais que utilizo são os saberes personalizados e situados. Evidentemente que nós dispomos de um sistema cognitivo, mas não somos apenas sistemas cognitivos. Enquanto docente, eu tenho uma história de vida, tenho emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e meus pensamentos e ações que carregam as especificidades dos contextos nos quais me insiro. Por exemplo, atualmente estou inserida no contexto da educação especial, mais especificamente com o público de pessoas com deficiência na/da rede pública de ensino.

Os saberes profissionais são fortemente personalizados, visto que raramente se tratam de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que são difíceis dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Essa característica é um resultado do trabalho docente.

De fato, como as nossas atividades e profissões são de interação humana, estamos presentes pessoalmente no nosso local de trabalho e a nossa presença constitui um elemento fundante na realização do processo de trabalho em interação com toda a equipe discente, docente e de gestão.

Na nossa profissão de interação humana, nossa personalidade é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação.

Daí compreendemos por que nós professores, ao sermos interrogados sobre nossas próprias competências profissionais, falamos, muitas vezes, primeiro de nossa personalidade, de nossas habilidades pessoais, nossos talentos naturais, como fatores importantes de êxito em nosso trabalho.

Nós que trabalhamos com seres humanos habitualmente contamos conosco mesmo, com nossos recursos e com nossas capacidades pessoais, com nossa própria experiência e com a da nossa categoria para solucionar conflitos e lidar com as demandas do nosso ambiente de trabalho.

Os saberes profissionais que também utilizo são situados, isto é, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. Em outras palavras, diferentemente dos conhecimentos universitários, os saberes profissionais são também baseados em uma situação de trabalho que surge no cotidiano.

Segundo Giddens (1987) poderíamos dizer que são saberes profissionais contextualizados. No ensino, esse fenômeno é de suma importância, pois os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho. Como por exemplo, o fato de atuar como professora do atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recurso multifuncional.

Tardif (2002) afirma ainda que “o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas de seu objeto de trabalho, ou seja, do ser humano”. Ele diz também que essa proposição acarreta consequências importantes e raramente são discutidas quanto à prática profissional dos professores.

Primeiro, os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do nosso trabalho docente, pois, embora trabalhemos com grupos de alunos, devemos atingir os indivíduos indistintamente, pois são os indivíduos que aprendem.

Do ponto de vista epistemológico, é essa especificidade do saber que deve nos orientar e nos colocar à disposição para conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula. Ao invés de se centrar nos fenômenos que possibilitam o acúmulo de conhecimentos de ordem geral, a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas. Nossa experiência nos mostra que isso não acontece, muito menos com os estudantes atípicos/inclusos.

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência.

Daí a necessidade de uma formação que vá além do pedagógico e do psicopedagógico. Uma formação que integre conhecimentos diversos, de áreas afins, para uma intervenção mais significativa e mais funcional. A educação dos estudantes com deficiência requer profissionais que busquem ferramentas diversificadas, haja vista que cada um apresenta um universo próprio, com habilidades diversas que devem ser exploradas, estimuladas e potencializadas. As especificidades desse público demandam intervenções que promovam sua autonomia e superação dos diferentes déficits apresentados pelos mesmos, além de promover a superação das inúmeras barreiras de acessibilidade que estão ao seu redor.

Buscando desenvolver uma prática pedagógica pautada na perspectiva da inclusão, acredito que a perspectiva epistemológica e ecológica de Tardif (2002) corrobora a minha prática docente. Dessa forma, é possível reconhecer e refletir sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que deverão ser utilizados na minha ação.

Segundo Berger (1986) o sociólogo deve se ocupar de questões metodológicas. Penso que quando este profissional está frente à docência, deve se preocupar ainda mais. Que essas questões metodológicas estejam calcadas em pressupostos teóricos e metodológicos comprometidos com um quadro de referência de uma ciência, nova, porém séria, bem como com os saberes profissionais do professor na perspectiva epistemológica e ecológica tão bem apontadas por Tardif (2002).

Assim, acredito que os saberes profissionais dos professores nessa perspectiva concorrerão mais significativamente para os fins a que nós enquanto docentes nos propomos a alcançar. Como bem fala Iliezi, “ensinar não é apenas uma atividade técnica, circunscrita na escola”.



### 2.3. INCLUSÃO, DIFERENÇA E DEFICIÊNCIA

Nosso trabalho discute a diferença, a deficiência e a inclusão como estratégias para tratar das transformações da escola, para que se possa dar acesso a todos os alunos indistintamente, garantindo-lhes a permanência e participação. O assunto enseja uma revisão conceitual, a adoção de novos referenciais teórico-metodológicos e práticas escolares deles decorrentes.

Mantoan (2003) fala que ao longo dos tempos a deficiência tem assumido sentidos diferentes a partir de tratamentos sociais, científicos, filosóficos, culturais, que caminham para conotações cada vez menos depreciativas, generalizantes, e que se distanciam de representações que carregam forte teor de preconceito, discriminação, rejeição. Nesse sentido, a obra *Estigma* de Erving Goffman (2004) nos dá respaldo para tal assertiva.

Tratar da deficiência em si mesma, no quadro atual da compreensão da diferença, desloca o conhecimento que, historicamente, tem conduzido o entendimento do tema, produzindo desafios a seus estudiosos dos mais variados âmbitos em que pode ser tratado. Assim, a autora aborda nesse texto alguns desses deslocamentos considerados relevantes, fundamentado na discussão dos sentidos de diferença, identidade e inclusão trazidos, entre outros, por Gilles Deleuze (2009); bem como aborda as repercussões desses sentidos no entendimento dos processos de ensino para todos, dentre os quais os com deficiência.

Na arena dos sentidos, os seres humanos se inserem em uma dada cultura e em uma sociedade, nas quais as representações constroem a deficiência. Trata-se de uma criação linguística e sabemos que a linguagem em si, como sistema de significações, é incompleta. Derrida (1973) refere-se a essa incapacidade de os signos darem conta da coisa tal qual ela é, como um objeto concreto ou um conceito abstrato, por exemplo.

Qualquer grupo identitário, segundo atributos que escolhemos para defini-lo, carrega, em razão da diferença, a mesma incapacidade, e nenhum dos sujeitos que o compõem é representável por inteiro pelo atributo que os reúne. Essa impossibilidade condena o signo a um processo de diferenciação ilimitado, que é o adiamento da ação de definir, conceituar, provocado pela presença da coisa, a qual, reiteramos, sempre difere daquilo que dela dizemos, da classe em que a colocamos. É o que nos resta da ilusão do significado, do referente, de tudo o que nos faz afirmar com certeza o que é a deficiência. Em uma palavra, a presença da pessoa com uma deficiência desestabiliza o conceito geral, estabelecido e criado para defini-la.

O poder da definição de uma identidade, contudo, é uma arena em que grupos sociais, corporações, tipos de conhecimento se atracam para garantir privilégios, posições de cunho

científico, filosóficos, bens de toda natureza. Incluir e excluir decorrem dessa luta pelo poder de possuir o conceito, de demarcar seu território, de classificar, de comparar. Identidade e diferença são, assim, cara e coroa da mesma moeda (Silva, 2000a).

Envolvem pertencimentos, afirmações e marcações – diferenças *entre*, como referida por Burbules (1997) em sua gramática da diferença. Velada ou explicitamente, ao estabelecermos diferenças *entre* pessoas, criamos identidades, fazemos comparações, fixamos modelos, definimos classes e subclasses com base em atributos que excluem as pessoas por fugirem à média e/ou a alguma norma estabelecida anteriormente. A diferença *entre* está subjacente a todos os entraves às mudanças propostas pela inclusão.

Ao colocar em xeque a estabilidade, a fixação, a imutabilidade da identidade de qualquer grupo de pessoas, a inclusão denuncia o caráter artificialmente construído das identidades existentes, revelando o lado impensado, inexplorado delas, representado por modelos tidos como verdadeiros, ideais, hierarquizados e acessados por uma razão superior.

A inclusão caminha na contramão do conceito platônico de representação e de todo modelo e padrão identitário celebrado pelas escolas e demais instituições de caráter socioeducativo. Os casos que se afastam dessa idealização são os tidos como alunos com problemas, com deficiência, pessoas que se desviam dos padrões. Nas oposições binárias, desconhecem-se a natureza instável da identidade e a capacidade multiplicativa da diferença. Alunos de inclusão (como são designados com frequência aqueles com deficiência), por exemplo, são contrapostos a alunos “normais”, que acompanham a turma, assim como se opõem pessoas sadias a doentes; ricas, a pobres.

Mantoan (2003) fala que a inclusão, contudo, tem uma armadilha: ao abstrairmos a diferença, tratando as pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Para fugir dessa armadilha, a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos.

Não há mais como recusar, negar, desvalidar a inclusão na sociedade brasileira e no cenário internacional. Resta-nos, pois, reconhecer qual é o sentido da diferença que está na base das ações inclusivas: a diferença como padrão produzido pelos que procuram se afirmar pela diferença para manter a estabilidade de sua identificação a um grupo qualquer? A diferença que celebra atributos que fazem de alguns os diferentes? A diferença como argumento pelo qual se coloca em questão a sua produção social como um valor discriminador, negativo, marginalizante? É importante refletir sobre essas questões. A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante. Trata-se de um movimento que se choca com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto.

Há que se digerir o seu conceito para que seu sentido seja impresso, sem titubeios, distorções, arranjos, nas nossas ações. Na arena dos deslocamentos/ultrapassamentos, entre tantos necessários e instigados pela inclusão escolar, figura o que tem a ver com o entendimento que temos dos alunos em geral e destes outros, os desconhecidos, fora dos padrões, que estamos habituados a reconhecer na escola, mas que agora têm o direito de pertencer à mesma turma. Como identificá-los, se eles deixaram de ser os desviantes, os que têm outras escolas/classes especiais só para eles? O que passa a existir entre os que estão na escola e os que chegam não é mais uma relação entre idênticos, ou entre os mesmos. Como, então, identificar aqueles diferentes, se entendemos que somos todos diferentes?.

No caso de alunos com deficiência e outros que compõem o grupo de alunos excluídos anteriormente das escolas, o modelo médico, com base no diagnóstico e nas projeções escolares para determinados estudantes considerados “de inclusão”, é logo chamado a intervir na identificação e na orientação do que fazer para atender ao caso. Nesse momento, no geral, tudo volta para trás, porque as referências e as prescrições para admissão de um aluno à escola são educacionais e não mais as médico-reabilitadoras.

É importante conhecer e distinguir o modelo médico e o modelo social da deficiência. Um modelo generalizante, que define as possibilidades da pessoa com deficiência a partir de um sujeito universal, definido, como é o caso do Modelo Médico, tendo o poder de construir uma identidade para aquele aluno indefinido, como para qualquer um de nós. Tal modo de interpretar uma condição atual marca a trajetória de vida dessa pessoa, na escola, na família, no trabalho. E é isso o que tem acontecido com frequência.

O Modelo Médico define níveis, graus de deficiência e estabelece as habilidades que as pessoas com deficiência podem adquirir na escola, na vida social, como um todo, desconhecendo o gozo do direito de escolha de decisão da pessoa com deficiência, o que constitui ato discriminatório de diferenciação pela deficiência. No mais, as doenças e as lesões não são sinônimas de deficiência. De fato, existem pessoas com deficiência que apresentam lesões e não demonstram ter deficiências, e outras que nutrem a expectativa de que suas lesões são contornáveis, ultrapassáveis.

Somos seres em vias de ser, e vem daí a imprecisão dos limites entre o conhecimento médico e o das ciências sociais. Ultrapassar esse limite é difícil diante do poder que certos diagnósticos têm sobre os pais, a pessoa com deficiência, os professores, os empregadores e a sociedade em geral.

Contrariando o modelo médico, o Modelo Social de interpretação da deficiência, instituído nos idos de 1977 surgiu no Reino Unido por iniciativa de pessoas com deficiência reunidas no Social Disability Movement, e é o que se ajusta aos preceitos inclusivos de entendimento das pessoas com deficiência. O Modelo Social tem pouca repercussão nos nossos sistemas de ensino e de saúde, pelos motivos já expostos. Trata-se de uma abordagem que não se baseia nos códigos de identificação de doenças, nas limitações físicas, intelectuais, sensoriais e nas enfermidades psíquicas que acometem uma minoria e que provocam desigualdades de todo nível, ignorando o fator social, o papel do meio em todas as suas expressões (físicas, comunicacionais, atitudinais e outras).

Pessoas com deficiência enfrentam inúmeras barreiras para fazer escolhas e viver com o mínimo de impedimentos possíveis. Essas barreiras geram injustiça social, vulnerabilidade, rebaixamento de expectativas em relação à vida familiar, escolar, laboral, esportiva, de lazer, e colocam tais pessoas em desvantagem em relação às outras. E aqui chamamos a atenção para os diferentes tipos de barreiras de acessibilidade, sobretudo a barreira atitudinal.

Um número significativo de pessoas nessas condições retrata uma sociedade avessa a todo movimento no sentido de ultrapassar seu modo discriminador de tratar seus indivíduos. Um país que se regula por uma visão excludente produz e mantém pessoas com deficiência pelos motivos os mais variados, replicando ideais ultrapassados e calcados no individualismo.

Algumas corporações que se firmaram pelo atendimento discriminatório e excludente de pessoas com deficiência relutam em reconhecer o Modelo Social, haja vista que ele se estabeleceu há mais de 40 anos. Tais corporações reivindicam o direito de manter, ao máximo, essas pessoas sob tutela, entendendo que essa custódia lhes oferece o suficiente para viver em segurança, para se desenvolverem e serem atendidos nas suas necessidades.

O ultrapassamento exigido pelo Modelo Social dá poderes às pessoas com deficiência, as quais passam a definir o curso de sua escolarização, do seu trabalho, dos tratamentos a que estão sendo submetidos, enfim, da sua vida como cidadãos. O *Código Civil Brasileiro*, conforme o *caput* do art. 1.783-A (BRASIL, 2002) prescreve a tomada de decisão apoiada, processo pelo qual a pessoa com deficiência elege pelo menos duas pessoas idôneas, com as quais mantenha vínculos e que gozem de sua confiança, para prestar-lhe apoio na tomada de decisão sobre atos da vida civil, fornecendo-lhe os elementos e as informações necessários para que possa exercer sua capacidade. Essa medida jurídica demonstra um avanço compatível com o progresso dessas pessoas na conquista de seus direitos e de sua capacidade para praticar atos civis.

Todas essas novas concepções e direitos têm repercussões na sociedade. Pelo Modelo Social, a sociedade passou a ser mais limitada que as limitações que se apresentam a certas pessoas. E o mais importante é que a pessoa com deficiência retoma o controle de sua própria vida. O uso constante e espontâneo de expressões como “pessoa deficiente”, “portadora de deficiência”, entre tantas outras de uso frequente, vem da herança que nos legou o Modelo Médico e todas as suas formas de retratar e identificar um indivíduo a um modelo pronto, fixo, compreensível e aceito pela maioria. As classificações, os estudos que as ciências médicas e sociais nos legaram têm um acento forte e privilegiado na deficiência, ela mesma, como fenômeno acentuadamente biopsicossocial. A construção social da deficiência tem a ver com relações de poder e com o discurso mais influente.

Vincent Assante, como relator do Conselho Econômico e Social francês (FRANCE, 1975), defendeu um modelo de interpretação da deficiência, propondo o que chamou de “situação de deficiência”. Essa situação condiz com o Modelo Social e foi utilizada com o objetivo de integrar as consequências de um dado meio social, escolar, de trabalho, lazer, familiar e outros, na avaliação da capacidade de uma pessoa ser considerada como autônoma. Assante reafirma a primordialidade de um ultrapassamento que diga respeito à necessidade de considerar a deficiência como produto de dois fatores: a pessoa com deficiência e as barreiras do meio já consideradas desde os idos de 1970.

Na arena das proposições, o contraditório se apresenta de imediato, quando se propõe legitimar a inclusão na educação brasileira. As proposições que o sustentam exigem arriscados ultrapassamentos e, para tanto, é preciso estar seguro do que se pretende. Quando se trata de construir as bases de uma escola das diferenças, o confronto com os séculos em que se mantém a estruturação de nosso sistema educacional, firmado em um modelo identitário de aluno, cuja cópia é a meta de um ensino de qualidade, implica um esforço considerável.

Há que se remover um conjunto de obstáculos muito forte e resistente. Cabe então encontrar saídas para deslegitimar métodos e práticas de ensino que visam atender aqueles alunos para os quais esses métodos e práticas foram criados e são perpetuados. Há que se legitimar a escola como lugar de todos e para todos, configurando um projeto inclusivo de educação consubstanciado na diferença, como aqui reportada.

Revisitando momentos nos quais a nossa educação foi concebida e estruturada, da fase colonial aos dias de hoje, registramos momentos iniciais em que modelos externos trazidos pelos jesuítas e cultivados sob a inspiração de uma filosofia europeia de educação foram ultrapassados pelo Iluminismo da fase imperial, avançando, posteriormente, para os ideais republicanos e que resistem até os nossos dias, na sua expressão mais ampla.

Calcada em uma filosofia da identidade a educação brasileira vive agora, timidamente, o desafio provocado pela chegada de uma filosofia da diferença que sugere grandes mudanças, com novos autores, que se distanciam diametralmente da visão de educação, firmada nos propósitos filosóficos da identidade fixada e da representação clássica. Tal corrente na nossa educação tem na inclusão um mote que a fortalece, dado que rejeita essa concepção de identidade para pensar a educação, a escola, o aluno, a formação dos professores, os processos de ensino em geral.

Muitos ainda resistem em fazer a ponte dos novos fundamentos filosóficos fincados na diferença com os aspectos pedagógicos do ato educativo. Um mergulho no espaço escolar se faz necessário para que sejam revisitadas, no fazer pedagógico de todo dia, as práticas que contrastam com um projeto inclusivo de educação com base em uma filosofia da diferença, pois os embates diretos com a realidade escolar se apresentam com contradições e com poderes recônditos.

A inclusão nos faz reconceituar a aula, o aluno, o professor, nas formas inusitadas em que se engendram, na mesma aula; o ensinar e o aprender, provocado que somos pelas perturbações que conseguimos distinguir no confronto das diferenças de uma escola para todos os alunos. Percebemos que, nesses ambientes, os alunos estão se diferenciando, juntos, apesar de todas as forças que possam agir em contrário: alguns só estão na mesma sala, mas não acompanham os demais; a inclusão está excluindo mais do que trazendo benefício. A passagem que temos de fazer de uma escola que celebra a competência e as capacidades de alguns, para aquela que vai encarar as capacidades de todos, com suas variações imprevisíveis e incontáveis, é estreita, incômoda, e exigente.

Entre a escola de alguns para uma escola de todos, existe todo o tempo em que a educação brasileira se acomodou, dedicando-se aos privilegiados, que conseguiam reproduzir padrões identitários prefigurados. Havia poucos alunos nas escolas. A educação para todos é coisa recente no nosso sistema. Mesmo para os que já estão traçando os novos rumos de uma instituição fundada em uma filosofia da diferença, a diferença de alguns permanece adormecida e entregue a especialistas, sabe-se lá onde, ou mesmo nas salas de aula comuns, mas com todo um aparato de currículos, atividades e avaliações adaptados à parte dos demais colegas.

Recriar o processo educativo vigente em nossas escolas, nas salas de aula, no ensino comum e na formação dos professores é um projeto ambicioso, mas possível. Estamos habituados a reconhecer as pessoas por meio de modelos que as definem e que se sustentam por invariantes. Ocorre que a diferença não se enquadra nesses modelos que caminham para a conceituação, para a generalização, que reúnem sob o mesmo signo, por semelhança, os objetos que se assemelham.

A diferença é singular e só assim ela é concebível. Em uma palavra, nos processos cognitivos em que a deficiência é conceitual, as pessoas com deficiência são previamente enquadradas, sem condições de fugir ao estabelecido, e nas interpretações de cada quadro da deficiência, a especificidade dos casos cria possibilidades, multiplica e faz proliferar a diferença. Difícil se torna, então, o encarceramento das pessoas, por corresponderem a certos atributos que as identificam.

Mantoan (2003) nos faz algumas provocações que valem a pena repensar, pois visam libertar o processo pedagógico de seus referentes habituais: métodos, recursos pedagógicos, níveis de desempenho, assim como os professores e os alunos da escola excludente, que temos hoje.

O projeto inclusivo é extenso e, ao mesmo tempo, intenso, porque imprime novos valores, modos de ser e de agir, em um processo que está em andamento e não espera as condições mais privilegiadas para acontecer. Há muito a nossa escola padece de um mal-estar que acomete professores, alunos, gestão, pais. É notória a insatisfação da maioria. Muitas vezes não revelada, por força de suas complicações e, notadamente, suas repercussões que vão desde a vida funcional dos professores ao entendimento da escola pelas famílias e pela comunidade escolar em geral. Um descontentamento é percebido, seja entre os que reclamam que a educação não avança em seus indicadores de eficiência, seja entre os que sentem que é insuportável conviver com propósitos educativos que não cabem mais no tempo de transformações em que vivemos.

Tal perspectiva situacional provoca um entrechoque de fatores que se contradizem e que não se estabilizarão de uma vez por todas. A recriação pretendida é dinâmica, imprevisível, mas apesar dessa configuração desafiadora, podemos perceber avanços e caminhar sempre no encalço dos objetivos que pretendemos. Certamente não é viável traçar planos sequenciais, hierarquizados de mudanças, porque, como toda criação humana, o inédito faz a diferença. Temos de contar com a consistência de nossos propósitos inclusivos e ter a paciência dos sábios para não buscar resultados imediatos e não cairmos em falsas melhoras.

A educação especial deu o sinal e trouxe, por meio das diretrizes de sua política fincada na educação inclusiva, a possibilidade de nosso sistema de ensino questionar seus rumos. Em vigor desde 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirma os propósitos inclusivos das prescrições socioeducacionais da Constituição de 1988 e as leis e decretos que redirecionam o entendimento da sociedade em geral e das instituições mais especializadas a se preocupar com fatores do meio físico e social em favor de uma experiência de vida compartilhada dos cidadãos brasileiros.

Do ponto de vista das aplicações práticas, isso significa trabalhar no sentido de tornar acessível a todos, e sem exclusões de qualquer tipo, a vida dos que habitam os espaços comuns e particulares a cada um na nossa sociedade. A escola é um desses ambientes e integra o esforço comum de todos os que estão envolvidos na inclusão em sua concepção estrita e ampla. Uma questão de coerência a impele no sentido de, no lugar de categorizar, escolher seus alunos e de garantir o direito de todos os cidadãos à educação.

Não bastou, contudo, à nossa Constituição garantir, em seu artigo 208, inciso I, o direito indisponível do educando de igualdade de condições de acesso à escola e de permanência nela. O princípio constitucional foi além, acrescentando, no artigo 208, inciso V, o dever do Estado de assegurar a educação mediante o acesso aos seus níveis mais elevados de ensino, pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um. Este artigo é importante para que se possa deduzir de suas linhas uma escola para todos, em que a diferença não seja motivo para que alguns sejam educados em escolas à parte, em razão da deficiência, diante de uma capacidade exigida de antemão para fazer acessar, permanecer e participar de classes do ensino comum.

Podemos conceber, a partir dessas proposições, não apenas uma noção de deficiência no domínio educativo, ou mais especificamente escolar, que não os categoriza, nem prevê, de antemão, orientações específicas e adaptadas do ensino para incluí-los, como pensam alguns, como solução diante do problema que esses alunos criam para que se mantenha a qualidade das escolas. O aprender e o ensinar, sob o entendimento da diferença de todos nós, redefinem o que se propõe como educação escolar em nossos dias.

Pela mesma via de interpretação da diferença que aqui desenvolvemos, aprender envolve mobilização do aprendiz, envolvimento, deslocamento de sentidos, atos subjetivos, auto regulados por uma inteligência que opera diante de problemas. A dinâmica do aprendizado é pessoal e, segundo Deleuze (2009) diferencia o ser, que adevém do outro e se modifica. Considera-se aprendiz aquele que lida com um problema, porque se sente afetado, desafiado por uma questão, por uma curiosidade, pelo reconhecimento de um conhecimento que lhe é relevante. A força motriz do conhecimento é individual, não pode ser provocada por outrem – a motivação é interna ao sujeito do conhecimento.

Uma provocação que se pode fazer ao ensino que hoje se reconhece como “de qualidade” e ao que Deleuze (2010) denomina *affectos* remete a uma das observações retiradas de sua experiência como professor: “[...] ninguém escutava tudo, mas cada um pegava aquilo que podia aproveitar para alguma coisa, mesmo longe da sua disciplina”.



Nessa perspectiva, o ensino que condiz com uma escola inclusiva, aqui apregoada, envolve o encontro entre quem aprende e quem ensina, sem uma hierarquia entre as inteligências de ambos e a impossibilidade de previsão, controle e/ou mensuração do que pode acontecer ou mover a partir de tal encontro. Rancière (2002) refuta o que define como *mito pedagógico*, que tem a ver com o mestre explicador e a submissão do aprendiz ao ensinante, dado que esse teria uma inteligência superior ao daquele e seria uma única e verdadeira via do conhecimento. Ainda nos pautamos por esse mito e difícil tem sido fazer com que aquele que propõe o ensino escolar e o que o efetiva, nas salas de aula, compreenda a necessidade desse encontro essencial, que não subestima a inteligência de ninguém.

De fato, é polêmico o que ora trazemos à discussão, mas em se tratando das provocações e das exigências de um ensino para todos, precisamos, finalmente, reconhecer que a aprendizagem cabe ao aprendiz, embora nem ele mesmo saiba quando e como aprende. Talvez ele apenas sinta quando algo lhe toca, lhe perturba e, às vezes, isso ocorre posteriormente. O tempo do aprender é, portanto, subjetivo e reúne o presente, o passado e o futuro. Assim, o aprender não se dá na linearidade dos anos/séries escolares, na forma objetiva e prática sugerida pela organização curricular. Não há condições e/ou sentido de prever, controlar, conduzir e mensurar qualquer aprendizagem, uma vez reconhecida como ato pessoal, que se multiplica e se diferencia ilimitadamente, conforme se efetiva.

O ensinar, na perspectiva da diferença em si mesma, e tal qual o entendemos em uma escola inclusiva, busca disponibilizar um acervo de conhecimentos, sejam esses culturais, científicos, tecnológicos, artísticos, filosóficos ou quaisquer outros, com vistas a propiciar a socialização, a expansão e, fundamentalmente, a recriação desse acervo, de modo livre e autêntico, tanto pelo aprendiz, como pelo professor. A escola inclusiva reconhece no aluno o ser que devém e que se constitui na diferença, e que nada está previsto na sua aprendizagem. Não cabe, pois, nessa escola, um modelo a ser seguido ou reproduzido. Somos todos simulacros – professores e alunos.

Em linhas gerais, os posicionamentos aqui reunidos em relação ao aluno, como um ser incomparável e mutante, e a noção de simulacro deleuziana, que destitui a possibilidade de cópia e reprodução de modelos prefigurados, podem se estender às escolas, como uma organização viva, passível de se expandir, de se modificar, de devir outra. O mesmo pode se dar em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. O ensino, como o ato de disponibilizar saberes, instrumentos, interpretações com vistas à criação. A aprendizagem, como experimentação e liberdade de criação do conhecimento.

A avaliação, como o ato de conferir o sentido da criação para quem cria, tanto para o aluno quanto para o professor. Nessa perspectiva educacional, não cabe à ideia de mediação do professor, dado que essa é uma afirmação da hierarquia de inteligências que sustenta o controle, a condução e a superioridade, não tendo a ver com o processo de construção criativa do conhecimento e da deficiência como um atributo fixado na pessoa, que a define por inteiro.

A escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam. É um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza cognitiva, sensorial, física, social, cultural, pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença.

“Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?”, é uma das tantas obras de Teresa Mantoan (2003) alinhada a tudo o que fora por esse texto exposto. Da mesma forma, *Dicionário do Ensino de Sociologia : O Ensino de Sociologia e a Educação Inclusiva; A Sociologia da Deficiência; e a Sociologia da Acessibilidade* são leituras quase que obrigatórias para aqueles que pretendem ressignificar a sua prática na perspectiva da educação inclusiva adentrando e revendo seus conceitos, dando vez, voz e visibilidade aqueles que já foram tão silenciados e excluídos.

#### 2.4. INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER?

Por que iniciar logo por questões tão capciosas? Porque antes mesmo de se falar em práticas pedagógicas inclusivas no ensino de sociologia faz-se necessário um breve delineamento em dois temas intrinsecamente ligados, a saber: a inclusão social e escolar e a deficiência. Só assim, com uma visão e conceitos mais ampliados de inclusão e deficiência chegaremos às práticas pedagógicas inclusivas no ensino de sociologia de uma forma mais significativa.

Estas questões que intitulam a obra de uma das maiores especialistas em Inclusão Escolar no Brasil, Teresa Mantoan (2003) nos leva de pronto a refletir sobre um tema não menos polêmico que tantos outros que perpassam as nossas escolas. Para citar apenas alguns: as questões de gênero, as questões indígenas, o aborto, o racismo, política, religião, cotas, sem falar as questões que discutem o próprio sistema educacional.

Na Apresentação da obra a autora afirma perceber e relutar em admitir as medidas excludentes adotadas pela escola ao reagir às diferenças: “*De fato, essas medidas existem, persistem, insistem em se manter, apesar de todo o esforço despendido para se demonstrar que as pessoas não são ‘categorizáveis’*”. Talvez possamos considerar esta, uma fala que responde satisfatoriamente às nossas perguntas.

Mais do que demonstrar, tenho procurado reconstruir, tijolo por tijolo, como uma obra de restauração minuciosa e ciosa de sua importância, a organização do trabalho pedagógico, das grandes linhas aos seus menores detalhes — ou seja, dos princípios, dos valores e da estrutura macroeducacional às atividades e iniciativas que brotam do cotidiano escolar (Mantoan, 2003, p. 08).

Essa reconstrução da organização do trabalho pedagógico na perspectiva da Inclusão Social iniciada por Mantoan (2003) perpassando pelos princípios e valores próprios da Educação, remonta-nos à velha discussão dos paradigmas; assim como também o conceito de Inclusão.

Definidos pelos gregos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto, os paradigmas também são entendidos, na modernidade, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar.

Compreendendo a crise de paradigma uma crise de concepção, de visão de mundo, quando as mudanças que suscitam são bastante radicais, tem-se por efeito as revoluções científicas. O período em que se estabelecem as novas bases teóricas é difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava. A exemplo dessa assertiva tem-se a crise do paradigma do modelo médico de deficiência e a ascensão do paradigma do modelo social de deficiência (Diniz, 2007) que será abordado mais adiante no “Desenvolvimento” da pesquisa.

Sendo ou não uma mudança radical, toda crise de paradigma é cercada de muita incerteza, de insegurança, mas também de muita liberdade e de ousadia para buscar outras alternativas, outras formas de interpretação e de conhecimento que nos sustente e nos norteie para realizar a mudança. É o que estamos vivendo no momento.

A escola encheu-se do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia. Uma ruptura de base em sua estrutura organizacional, como propõe a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam. A inclusão, portanto, implica uma mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando. É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação. As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Nosso modelo educacional demonstra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações. Um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos, e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural. Redes cada vez mais complexas de relações geradas pela velocidade das comunicações e informações, estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo em que vivemos.

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, pois implica também representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.

O tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico. A comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia e que, no fundo, todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção do conhecimento. A ideia de que nosso universo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge aos seus domínios.

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. O pensamento subdividido em áreas específicas é uma grande barreira para os que pretendem, como nós, inovar a escola.

Nesse sentido, é imprescindível questionar este modelo de compreensão que nos é imposto desde os primeiros passos de nossa formação e que prossegue nos níveis de ensino mais graduados. Toda trajetória escolar precisa ser repensada considerando-se os efeitos cada vez mais nefastos das hiperespecializações dos saberes, que nos dificultam a articulação de uns com os outros e de termos igualmente uma visão do essencial e do global (MORIN, 2001).

Os sistemas escolares também estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (Mantoan, 2003, pág. 13).

Essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes — iguais X diferentes, normais X deficientes — e, em nível pessoal, que busquemos articulação, flexibilidade, interdependência entre as partes que se conflitavam nos nossos pensamentos, ações e sentimentos. Essas atitudes diferem muito das que são típicas das escolas tradicionais em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar.

Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças. Chegamos a um impasse, como nos afirma Morin (2001), pois, para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

## 2.5 DO MODELO MÉDICO AO MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA

Assim como sugere o título do capítulo anterior – “Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?” -, o título da obra *O que é deficiência?* da antropóloga Débora Diniz (2007) também traz uma questão um tanto capciosa, haja vista as suas múltiplas definições. Neste trabalho, tomaremos como definição de deficiência aquela intrinsecamente ligada ao campo das Ciências Sociais. A definição que nos parece mais coerente com o pensamento sociológico é aquela defendida e difundida na obra citada, a qual, como efeito da crise do paradigma médico da deficiência, apresenta-nos em detalhes um novo paradigma: o modelo social da deficiência.

Segundo a autora, os estudos sobre deficiência surgiram no Reino Unido nos anos de 1970. A partir desses estudos, a deficiência deixou de ser uma expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa, tornando-se um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que, sobretudo, denuncia a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência (PcD). Assim como outras formas de opressão pelo corpo – como o sexismo, o racismo – os estudos sobre deficiência revelaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (Diniz, 2007).

Podemos tomar como exemplo um conceito social de deficiência, o conceito de cegueira: "a cegueira deve ser vista como um modo de vida: é um dos estilos de vida dos homens". Considerado um dos mais conhecidos escritores argentinos, Jorge Luis Borges ditou grande parte de sua obra, chegando a soletrar cada palavra de "A cegueira" - um relato de sua vida como escritor cego (Diniz, 2007).

Borges considerava, portanto, a cegueira como uma das suas fontes de inspiração. Inspiração essa advinda de sentidos pouco explorados pelas pessoas com visão. Essa explicação para a sua genialidade literária agrava bastante as pessoas não-deficientes. Resiliente, Borges é um exemplo de deficiente que, superando a lesão, se transforma em um gênio literário. A cegueira passaria, assim, a ser entendida como um estímulo à literatura, não uma desvantagem. Um educador com essa visão em relação à deficiência do seu aluno não só estaria alinhando a sua ação docente ao modelo social de deficiência, como também estaria pautando a sua prática pedagógica na perspectiva da inclusão social. E qual a revolução dos estudos sobre deficiência surgidos no Reino Unido e nos Estados Unidos nos anos de 1970?

De um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades. Nessa guinada acadêmica, deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexismo ou o racismo, os estudos sobre deficiência descortinaram uma das ideologias mais opressoras de nossa vida social: a que humilha e segrega o corpo deficiente (Diniz, 2007, pág. 7)..

Percebe-se, portanto, que a deficiência não é sinônimo de sofrimento ou isolamento pelo simples fato de não haver sentença biológica de fracasso por alguém ser cego (ou apresentar qualquer outro tipo de deficiência). Na realidade o que há são contextos sociais insensíveis, indiferentes à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida. Afirmando a deficiência como um modo de vida, reconhece-se seu caráter trivial para a vida humana. Assim, ser deficiente é simplesmente uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Porém, assim como qualquer outro estilo de vida, ele necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver (Diniz, 2007).

E qual a relação entre o conceito de deficiência e as práticas pedagógicas inclusivas no ensino de sociologia? Evidentemente que a ação docente reflete o conceito de deficiência que tem o professor: se ele a vê como um estímulo para o desenvolvimento de habilidades ou como desvantagem. Como um modo de vida ou como anormalidade.

Segundo Diniz (2007) a anormalidade é um julgamento estético, logo um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere a deficiência algo trágico, mas há também quem a considere uma entre várias possibilidades para a existência humana. Essa ideia revolucionária do modelo social de deficiência opõem-se à ideia de deficiência como algo anormal. E isso não significa ignorar que uma PcD necessite de recursos médicos ou de reabilitação.

A aproximação dos estudos sobre deficiência de outros saberes já consolidados, como os estudos culturais e feministas, desafiou a hegemonia biomédica do campo. O primeiro resultado desse encontro teórico foi um extenso debate sobre como descrever a deficiência em termos políticos, e não mais estritamente diagnósticos. Para os precursores dos estudos sobre deficiência, a linguagem referente ao tema estava carregada de violência e de eufemismos discriminatórios: "aleijado", "manco", "retardado", "pessoa portadora de necessidades especiais" e "pessoa especial", entre tantas outras expressões ainda vigentes em nosso léxico ativo. Um dos poucos consensos no campo foi o abandono das velhas categorias e a emergência das categorias "pessoa deficiente", "pessoa com deficiência" e "deficiente" (Diniz, 2007, pág. 10).

Pessoas com e sem deficiência buscam cuidados médicos, é claro. Algumas necessitam permanentemente da medicina para se manter vivas. Os avanços biomédicos proporcionam melhorias no bem-estar das PcD e sem deficiência; por outro lado, a afirmação da deficiência como um estilo de vida não é resultado exclusivo do progresso médico, mas uma afirmação ética que desafia nossos padrões do que é normal e do que é patológico.

Esse é um campo pouco explorado no Brasil não apenas porque a deficiência ainda não se libertou da autoridade biomédica, com poucos cientistas sociais dedicando-se ao tema, mas principalmente porque a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social. O desafio está em afirmar a deficiência como um estilo de vida, mas também em reconhecer a legitimidade de ações distributivas e de reparação da desigualdade, bem como a necessidade de cuidados biomédicos (Diniz, 2007, pág. 11).

Na concepção do paradigma social, deficiência não seria apenas a expressão de uma restrição de funcionalidade ou habilidade. Isso é apenas um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela deficiência só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida (Diniz, 2007). Trazendo para o contexto escolar essa disparidade de concepções acerca da deficiência faz toda a diferença. Ela vai permitir ou não maior visibilidade, maior protagonismo do estudante com deficiência nas práticas pedagógicas do professor.

### 3. LIMITES E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) afirmam que é possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem. E é aqui, neste ponto, que situamos a categoria das pessoas com deficiência.

Segundo as OCNEM, um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior para o nível médio. Esquecem-se as *mediações* necessárias ou por ignorância ou por preconceito.

Por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. que permitiriam um trabalho mais interessante, mais proveitoso, mais criativo e produtivo; ignora-se mesmo que a aula expositiva seja *um* caso, talvez o mais recorrente, mas não o único, com que se podem trabalhar os conteúdos de ensino; por preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações – para que se possa ensinar algo a alguém. É necessário, mas não suficiente. Os professores do nível superior prevalecem-se de uma situação peculiar desses cursos: os alunos que ali estão o fazem por escolha e não por obrigação, enquanto os alunos da escola básica ali estão por obrigação e não por escolha (OCNEM, 2006, pág. 108).

Quando essa transposição didática se refere ao público dos estudantes com deficiência a situação toma uma dimensão ainda maior. Uma prática pedagógica equivocada e/ou inadequada, ou ainda – excludente – concorre, por vezes, para o desencadeamento ou reforço do processo de exclusão dos estudantes, ditos “inclusos”. Por isso, mesmo quando se está na docência há muito tempo, é importante refletir sobre a sua prática, para muitas vezes ressignificá-la.

Não obstante, partindo dessa premissa e na perspectiva de compreender as questões pertinentes a esta problemática, acredito que o tema apresentado está intrinsecamente alinhado aos conhecimentos de sociologia e aos seus documentos legais. Dentre eles, podemos citar as OCNEM - 2006, haja vista que o mesmo se volta ao entendimento dos elementos que compõem a prática escolar e seus saberes, por exemplo: a didática, os pressupostos metodológicos, a pesquisa sociológica no ensino médio, a prática de ensino, e recursos didáticos, como também sua própria referência bibliográfica, entre outros elementos que serão tanto analisados na pesquisa em questão, quanto subsidiarão a mesma.



No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos. Assim como a chuva é um fenômeno que tem uma explicação científica, (...), os fenômenos sociais merecem ser compreendidos ou explicados pela Sociologia. Mas só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados (OCNEM, 2006, p. 106).

Isto posto, o fenômeno social de que estamos tratando aqui, ainda, não é conhecido por muitos professores, dentre os quais os docentes do ensino de sociologia, pois que lhes aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, e que na verdade nem são vistos. Enfatizamos aqui o professor do ensino de sociologia, uma vez que este, diferentemente dos demais, teve o privilégio de ter em seu campo de conhecimento - a Sociologia - os primeiros estudos sobre deficiência, em 1970.

Como se sabe, as teorias respondem aos problemas de sua época, e os autores dialogam com seu tempo. Assim, outros autores impuseram-se e também já podem ser considerados clássicos porque acrescentaram outros modelos explicativos ou compreensivos acerca de fenômenos que ou surgiram depois daqueles autores pioneiros ou que eles não conseguiram responder ou sequer circunscrever. Assim, dependendo do recorte que se faz, certos autores são obrigatórios e outros não, inclusive aqueles tidos como incontornáveis, sem contar que certos autores contemporâneos trazem em suas teorias referências implícitas àqueles da tradição (OCNEM, 2006, pág. 116).

As OCNEM afirmam que tomando um fenômeno como objeto de pesquisa ou de ensino, podem-se reconhecer tanto os limites como as possibilidades que cada ciência tem para tentar compreendê-lo ou falar dele. Tomando como fenômeno social, como objeto de pesquisa e também de ensino, o processo de inclusão da pessoa com deficiência, a presente pesquisa teve como objetivo descortinar e analisar os limites e as possibilidades da prática pedagógica inclusiva no ensino de sociologia.

O documento afirma que se pode também tomar a própria escola onde o professor trabalha como objeto de estudo e com isso ensejar pesquisas a serem realizadas pelos alunos, guardando-se os devidos limites quanto a instrumentos, técnicas e resultados. Foi pensando nisso que trouxemos para o nosso projeto interventivo práticas pedagógicas desenvolvidas a partir de recursos didáticos oferecidos por este documento, bem como a pesquisa como princípio pedagógico no ensino de sociologia.

Vale ressaltar que a prática pedagógica inclusiva não é desenvolvida a partir de uma metodologia e recursos didáticos extraordinários. Pelo contrário, recorre-se às metodologias e recursos dos mais simples aos mais complexos. O que muda é o fazer pedagógico, é a ação, as interlocuções, a transposição didática. O foco está nos protagonistas da ação docente,

principalmente nos que mais apresentam dificuldades.

Contudo, a pesquisa realizada teve como uma de suas fontes para uma prática pedagógica inclusiva as OCNEM-2006, pela contribuição que oferece para se pensar em um projeto de intervenção no ensino de sociologia, com as mediações pedagógicas e a transposição do saber científico para o saber escolar. Também contribuiu com o processo formativo para os professores da escola. Por essa razão elaboramos um projeto de intervenção pedagógica realizado através dos processos formativos e sensibilizadores, a partir das práticas de ensino e recursos didáticos sugeridos aos professores pela própria OCNEM/2006, haja vista ser do conhecimento e acesso de todos aqueles que lecionam o ensino de sociologia no ensino médio.

### 3.1 PRÁTICAS DE ENSINO E RECURSOS DIDÁTICOS

#### 3.1.1 Aula expositiva

Sejam professores, pais ou alunos, sempre que pensamos em uma “aula” imediatamente associamos à uma “aula expositiva”, por ser ela a forma mais conhecida e praticada em nossas escolas, o que tem produzido críticas, sobretudo por parte dos que defendem um “ensino ativo”. O ensino ativo, defendido por Paulo Freire, centraliza a aula no estudante, pois concebe o aprendizado uma construção do sujeito – o aluno.

Todavia, a aula expositiva pode ter seu lugar reservado na escola, contanto que se desnude daquela imagem da aula discursiva de “o mestre disse”, que historicamente marca as nossas escolas. Ainda presenciamos em sala de aula a preleção do mestre, ininterrupta, porém, mesmo a aula expositiva é um diálogo, ou pelo menos é o que deveria ser. Aliás, todo o trabalho do professor deveria ser transformá-la em um diálogo, não pretendendo que seja o esclarecimento absoluto do tema que irá abordar, mas o levantamento de algumas questões e a apresentação de alguns pontos que incentivem os alunos a perguntar. Deve ser também um discurso aberto para provocar o surgimento de questões.

Para estimular o diálogo em sala de aula propôs-se no projeto interventivo a aula expositiva dialogada e o fórum de debates para que todos falassem, ouvissem, indagassem, e nesse processo de fala e escuta realizamos os dois procedimentos da sociologia, o estranhamento e a desnaturalização. A aula não se reduz à exposição por parte do professor, devido a sua variedade de que os professores pouco se dão conta, mas que é praticada por muitos deles.

A aula expositiva na perspectiva da inclusão social, além de ser praticada estimulando o diálogo, com perguntas e respostas, principalmente dirigidas ao estudante com deficiência, deve acontecer também com a apresentação de imagens, pois os mesmos têm a característica peculiar de serem bastante sensoriais, aprendendo mais facilmente através do olhar. Associando a escuta à imagem. As OCNEM contribuem, ainda, apontando como prática pedagógica:

seminário, estudo dirigido de texto, apresentação de vídeos, dramatização, oficina, debate, leitura de textos, visita a museus, bibliotecas, centros culturais, parques, estudos do meio, leitura de jornais e discussão das notícias, assembleia de classe, série e escola, conselho de escola, etc. Tudo isso é praticado, mas ou há uma estreiteza conceitual ou uma rotinização das práticas, de tal modo que só se reconhece ou se pratica como aula, a expositiva (2006, pág. 127).

### 3.1.2 Seminários

Nenhuma das variações de aula prescinde de precaução para não ser aplicada de forma deturpada – principalmente se houver estudante com deficiência envolvido – o que resultaria em resultados muito aquém do esperado, em especial aqueles apresentados por esses estudantes. Consideramos o seminário uma forma de instrução acadêmica, tendo a função de reunir pequenos grupos para reuniões recorrentes, focando em algum assunto específico, no qual todos os presentes são convidados a participar. Geralmente é realizado por meio de um diálogo contínuo com um instrutor, ou por meio de uma apresentação mais formal da pesquisa. É um espaço privilegiado onde se discutem leituras designadas, levantam-se questões e se realizam debates. A esse respeito, as OCNEM diz que:

Os seminários muitas vezes são entendidos como uma forma de o professor descansar, pois eles são realizados de modo que o mestre define vários temas sobre um determinado assunto, divide a turma em tantos grupos quantos forem os temas e depois diz: agora vocês procurem tudo o que existe sobre este tema e apresentem segundo o calendário predeterminado. Assim, nos dias definidos, os grupos de alunos trazem o que encontraram e “apresentam” o que “pesquisaram” para o conjunto da sala (2006, pág. 128).

Diferentemente do exemplo dado, um seminário é algo completamente diferente, requerendo do professor uma atuação mais consciente e comprometida com o fazer pedagógico. Deve-se organizar os grupos, distribuir os temas, orientar cada um deles sobre uma bibliografia mínima, analisar o material encontrado pelos grupos, estar presente, intervir durante a apresentação e fazer o encerramento do evento. Feito isto, o professor auxiliará os alunos, sobretudo os que apresentaram dificuldades ou problemas de aprendizagem na produção e na apresentação, complementando com informações, caso seja necessário. Agindo assim, o professor estará possibilitando aos alunos a oportunidade de pesquisarem novos temas desenvolvendo uma autonomia no processo e na exposição dos resultados da pesquisa (OCNEM, 2006).

### 3.1.3 Excursões, visita a museus, parques ecológicos

Essas práticas são marcantes para a vida do estudante, sobretudo para a vida daqueles que historicamente foram segregados em instituições específicas, bem como em suas próprias casas. Mesmo hoje em pleno processo de inclusão social, essas pessoas - crianças, jovens e adultos, pouco saem de seus casulos (no sentido de abrigo ou esconderijo), pouco acesso têm aos espaços sociais e pouco conhecem da vida social.

Os passeios pedagógicos guardam em si a expectativa de se desvencilhar da escola, de se desviar completamente da rotina da sala de aula e de se realizar uma experiência de aprendizado que jamais será esquecida. Sabemos das limitações financeiras das escolas e mesmo as parcerias são difíceis, porém a instituição que puder propiciar a seus alunos esse tipo de experiência (mesmo a custo de muito suor) deve fazê-lo.

Contudo, diante das adversidades, uma simples caminhada no entorno da escola e adjacências, pelas ruas do bairro, levando em conta os dois procedimentos críticos da sociologia - de *estranhamento* e *desnaturalização* -, pode guardar riquezas visuais interessantíssimas (principalmente para os alunos atípicos).

Poderá, da mesma forma, propiciar discussões voltadas para a questão dos direitos e dos deveres do cidadão, a preservação ambiental, as políticas públicas, a cultura, enfim, um leque de possibilidades voltadas aos objetivos da Sociologia no ensino médio (OCNEM, 2006). Pode-se ainda nesse contexto observar, chamar a atenção dos estudantes sobre os pontos de acessibilidade e de inacessibilidade dos espaços visitados.

Em um projeto de pesquisa desenvolvido no ensino fundamental, nos anos finais, de uma escola pública - *Meu bairro é acessível?* - os estudantes tiveram a oportunidade de saírem pelo bairro para identificar, quantificar e analisar as barreiras de acessibilidade arquitetônica existentes. Escolas, padarias, igrejas, supermercados, farmácias foram apontados como espaços públicos com muita dificuldade de acesso para as pessoas com deficiência. Canaletas, valas, buracos, entulhos também foram exemplos de barreiras de acessibilidade naquele bairro. Essa foi uma experiência que envolveu todos os estudantes inclusos dessa escola.

### 3.1.4 Leitura e análise de textos

Evidentemente cabe ao professor encaminhar as leituras e a interpretação de textos, seja no formato ou compartilhada. Quando isto acontece, o professor desperta no aluno o hábito da leitura, a percepção da historicidade e a vontade de dizer algo também sobre o autor e o tema abordado, sentindo-se convidado a participar de uma “comunidade”. Esta forma de conduzir a leitura, a interpretação, bem como a produção de texto, dá voz e visibilidade a todos da turma, inclusive ou principalmente aos alunos com deficiência ou transtornos de aprendizagem. A prática da leitura, interpretação e produção textual em sala de aula, seguida das necessárias intervenções do docente, não só é uma prática não excludente, como sempre deixa um saldo positivo no seu resultado. A esse respeito, a OCNEM afirmam:

Os textos sociológicos (acadêmicos ou didáticos), de autores ou de comentadores, devem servir de suporte para o desenvolvimento de um tema, ou para a exposição e análise de teorias, ou, ainda, para a explicação de conceitos. Eles não “falam” por si sós, dependem de ser contextualizados e analisados no conjunto da obra do autor, precisando da mediação do professor. Ou seja, os alunos precisam saber quem escreveu, quando e em vista do que foi escrito o texto, a fim de que este não seja tomado como verdade nem tenha a função mágica de dizer tudo sobre um assunto (2006, pág. 129).

A atividade de leitura, análise e produção de texto voltada para os estudantes com deficiência deve se diferenciar da atividade para os demais alunos no que se refere à estrutura do texto (tipo de letra, fonte, o texto apenas em uma coluna, espaçamento entre linhas) e a inserção de imagens. O texto deve ser mais objetivo (com menos parágrafos, ou parágrafos mais curtos). Por isso que se fala em atividade adaptada para o aluno com deficiência, ou seja, uma atividade que o aluno consiga por si só ler e compreender o que está escrito, uma atividade que seja acessível e não um obstáculo para o aprendizado do aluno.

### 3.1.5 Cinema, vídeo ou DVD, e TV

Segundo as OCNEM (2006), somos condicionados mais a ver do que a ouvir. Temos a imagem como fonte do conhecimento de quase tudo. Dessa forma, trazer a TV ou o cinema para o processo de ensino-aprendizagem é muito mais que uma forma de buscar um novo recurso metodológico ou tecnologia de ensino adequados aos dias atuais. É submeter esses recursos aos procedimentos escolares – estranhamento e desnaturalização.

O ensino visual pode ser entendido no contexto da sala de aula em dois níveis, que quando separados podem perder seus frutos quando tratados parcialmente: a atualização e a mensagem. Ao passar um vídeo ou DVD (filme, documentário), tem-se a ilustração, o exemplo para a ação, o entretenimento e até o poder de ver um fato reconstruído pela sua representação – atualização.

Tem-se também o “estudo” dessa ilustração, do entretenimento e da catarse, da representação do fato, ou seja, a análise e a interpretação da mensagem e do meio. Diz-se, ainda, que não se pode entender uma “educação para a vida” como simples reiteração dos fatos da vida na escola. Não é porque se falam de problemas sociais e políticos na escola – a inclusão social e escolar da pessoa com deficiência, por exemplo – que se está cumprindo essa obrigação de trazer a vida para a escola e com isso “preparar para a vida”. Do mesmo modo, a TV e o cinema na escola têm essa dupla disposição: entrar e se chocar com as formas tradicionais do ensino, incorporando as imagens ao ensino predominantemente auditivo; mas entrar na escola para sair de outro modo: sair da escola para se chocar com as formas convencionais da assistência.

Assim como os diversos aspectos da vida entram na escola na forma de disciplinas – a Sociologia por exemplo – e sofrem aí uma releitura científica, passando a constituir uma visão de mundo, uma perspectiva diante da vida, a formação do homem não pode ocorrer como se quer – crítica e cidadã – se não concorrer para uma perspectiva crítica e cidadã dos meios de comunicação. Ver TV e filmes em sala de aula é rever a forma tradicional de vê-los, seja em casa ou no cinema. Aqui, esse recurso didático favorece a discussão de um tema, os meios de comunicação de massa, e não pode ser tratado separadamente.

Desse modo, o uso de filmes na escola tem sido realizado segundo a necessidade de inovação dos recursos didáticos. Entretanto, sua utilização como objeto de análise, como reflexão sobre a realidade tem se reduzido a pesquisas acadêmicas e à crítica de jornais. Assim, o que se pretende é não só reforçar, legitimando, a incorporação de uma nova tecnologia de ensino à sala de aula, mas levar a uma reflexão sobre o uso do filme como recurso e observar seus efeitos, uma vez que não acreditamos na neutralidade do meio, mas, pelo contrário, é ele próprio uma mensagem que determina a sua recepção.

É baseado na compreensão da importância da utilização de filmes como recurso didático, bem como objeto de análise e reflexão sobre a realidade, que trouxemos a proposta metodológica de utilização de filmes, ou seja, a criação de um *Inclucine* e de um catálogo feito pelos próprios alunos durante as aulas de sociologia. No projeto de intervenção desenvolvido nesta pesquisa, buscou-se trabalhar seus diversos temas através dessa ferramenta pelos motivos aqui já apresentados, Salientando, ainda, que para uma prática inclusiva, a utilização de Vídeos de animação em sala de aula, também é bastante eficiente para os estudantes com deficiência.

### 3.1.6 Fotografia

Desde muito cedo as imagens fotográficas estão presentes na nossa vida. Podendo ser utilizadas para analisar fenômenos sociais, como manifestações coletivas, situações políticas e sociais importantes, presentes em revistas, jornais, livros ou coleções fotográficas (OCNEM, 2006). As OCNEM ressaltam que o uso da fotografia em sala de aula requer alguns cuidados para sua análise. A autoria e a data são sempre importantes. Elas informam cenários, personagens, roupas e acontecimentos que permitem contextualizar a época a que se referem. Integram um sistema simbólico e os códigos culturais de um determinado momento histórico. Os estudantes com deficiência são muito visuais, mas precisam ser instigados a observarem tais elementos. A esse respeito, Paulo Freire nos relata que:

Certa vez, numa escola (...), visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição\* de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos?” (Freire, 1996, pág. 70).

Como se sabe que os estudantes atípicos são bastante visuais, a fotografia é um recurso pedagógico a que todo professor, independente da disciplina e do nível de ensino (infantil, básico, superior) pode recorrer. Esses estudantes aprendem principalmente através da leitura de imagens e de associações.

### 3.1.7 Charges, cartuns e tiras

As charges, cartuns e tiras são recursos didáticos visuais, encontrados, principalmente, em jornais, revistas e internet. Também estão cada vez mais presentes nos livros didáticos. São dispositivos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor.

Existem aqueles que apenas apresentam uma situação engraçada e aqueles que também fazem pensar sobre o tema ou a realidade que apresentam. É esse tipo de humor gráfico que interessa ao professor que quer introduzir uma determinada questão, seja conceitual ou temática. Ao levar para sala de aula um desses recursos didáticos, os alunos se sentem instigados a saber o porquê de o professor querer inovar, trazendo pra aula um material tão engraçado, criando, assim, um ambiente para colocar em pauta o que se pretende discutir de uma forma

bem descontraída. Partindo da motivação, a imagem projetada serve de estímulo para o aprendizado acontecer. Inicia-se, então, uma segunda parte, a saber: a análise da imagem; de seus elementos; por que provoca o riso; de que modo esse discurso se aproxima e se distancia do discurso sociológico; como a “deformação” sugerida pela imagem acerca da realidade representa uma realidade em si mesma “deformada”.

É importante salientar que o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta muita dificuldade para entender piadas, mensagens nas entrelinhas ou implícitas. Entretanto, o professor pode auxiliá-lo nesse processo.

Esses foram apenas alguns dispositivos didáticos que apresentamos a que o professor deve recorrer para tornar sua aula menos excludente, pois pelos exemplos dados pode-se perceber que além de ter o potencial de incluir a pessoa com deficiência (ou que apresente transtorno de aprendizagem), esses recursos podem dar mais visibilidade àqueles alunos que estão à margem do processo de ensino-aprendizagem. E para isso, as OCNEM (2006) contribuem como um excelente material de consulta e guia para aquele professor que deseje ou necessite tornar a sua aula mais inclusiva.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa muitos dos recursos aqui apresentados foram utilizados no Projeto de Intervenção que fora elaborado e desenvolvido: a aula expositiva dialogada, o seminário, o estudo dirigido de texto, a apresentação de vídeos, a oficina, o debate, a leitura de textos, como também a pesquisa pelos próprios alunos. Tudo isso foi possível realizar na perspectiva da inclusão social.



#### 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante do exposto e na tentativa de atender as nossas inquietações a pesquisa foi realizada em uma perspectiva crítico-reflexiva na intenção de estabelecer uma relação entre o pesquisador e o objeto de estudo a ser analisado, bem como interpretá-lo e compreendê-lo, simultaneamente. Portanto, nosso estudo é de natureza qualitativa de tipo empírico-bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada concomitantemente à pesquisa documental, onde ambas subsidiaram a análise dos dados coletados e dos resultados alcançados.

O projeto interventivo que se desenhou foi desenvolvido em uma Escola Estadual de Pernambuco localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes no segundo semestre do ano letivo de 2022, período compreendido entre agosto a dezembro, a partir de oito encontros pedagógicos, com duração de duas aulas geminadas (01 hora e 40 minutos no total) em uma turma do 2º ano do ensino médio. Respeitando a carga horária da disciplina na escola e a disponibilidade do professor parceiro.

A escolha da escola se deu por a mesma apresentar um número considerável de estudantes com deficiência e por oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A escolha da turma do 2º ano se deu pelo fato de ser a única com a disciplina de sociologia, conforme a nova reforma do ensino médio que estabelece a disciplina apenas neste ano. As intervenções ocorreram em parceria com o professor regente da disciplina que tem formação em sociologia.

Vale ressaltar que não havia na turma nenhum estudante com deficiência propriamente dita, mas com transtornos de aprendizagem, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Dislexia, entre outros. Segundo estudos, os transtornos de aprendizagem envolvem problemas de concentração, de atenção, de percepção, de memória, de visão, de fala e de linguagem. O Projeto buscou se adequar às especificidades dos alunos citados acima, enquadrados no CID 10 – F81.

O propósito foi despertar nos professores e estudantes a empatia pela inclusão e promover, a partir de práticas pedagógicas inclusivas, a capacidade de estranhar e desnaturalizar conceitos e posturas sociais pautadas no senso comum nas relações com as PcD. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida e organizada em sete etapas, cada uma com as suas especificidades.

**1ª Etapa:** na primeira etapa do trabalho foi desenvolvida a pesquisa documental, tendo por base os documentos legais de maior representatividade no âmbito dos direitos das PcD, bem como no âmbito do ensino de Sociologia.

No primeiro grupo de documentos, buscou-se a Declaração de Salamanca; a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão – LBI e a Resolução 04/2009. No segundo grupo de documentos tivemos, principalmente, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Iniciamos por realizar um breve histórico da educação especial à educação inclusiva e em seguida nos debruçamos sobre o marco legal, internacional e nacional.

**2ª Etapa:** na segunda etapa foi desenvolvida a pesquisa bibliográfica que percorreu, principalmente, sobre as obras de autores que têm reconhecidos e significativos estudos relacionados ao tema proposto, tais como: Pierre Bourdieu, Maurice Tardif; Erving Goffman e Débora Diniz, bem como sobre teses e dissertações que compõem o acervo de pesquisas acadêmicas da plataforma BDTD e Scielo. Inicialmente desenvolvemos o Estado da Arte. Em seguida, debruçamo-nos sobre as obras dos autores mencionados e outros mais.

**3ª Etapa:** consistiu na elaboração do Projeto de Intervenção como ferramenta de superação dos limites encontrados. Desse modo, o Projeto de Intervenção equivaleu aos Processos Formativos e Sensibilizadores, por meio dos quais buscou-se contribuir com as questões pedagógicas associadas à formação do docente, à ausência de formação continuada na perspectiva da inclusão social, a questões de ordem subjetivas do professor, como empatia, afetividade e às barreiras de acessibilidade atitudinais, metodológicas e instrumentais.

Alinhado à BNCC este projeto contemplou as competências gerais de número 7, 9 e 10 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como as competências específicas de número 5 e 6 da mesma área.

Os processos formativos e sensibilizadores foram executados a partir dos pressupostos metodológicos (através dos recortes sociológicos: conceito, tema e teoria) e as práticas de ensino e recursos didáticos sugeridos pelas OCENEM – 2006.

O projeto de intervenção pedagógica foi elaborado a partir de um conjunto sequencial de oito aulas na tentativa de promover a sensibilização de professores e estudantes, qualificando a prática docente, contribuindo com a inclusão social dentro e fora da escola, a partir de temas e problemas diretamente vinculados ao contexto da sociologia como disciplina escolar. Nesse projeto também consideramos as próprias experiências didáticas da pesquisadora que resultaram em fontes para refletir sobre o perfil e sociabilidade dos estudantes e as condições, impasses e possibilidades no ensino de sociologia. Por questões didáticas, o Projeto de Intervenção Pedagógica será apresentado logo após a apresentação das etapas que compõem o presente trabalho de uma forma geral. Serão descritos os oito encontros e as suas peculiaridades.

**4ª Etapa:** nesta etapa deu-se início à execução do projeto de intervenção, onde foi possível responder a algumas demandas que insistem em se manter no ensino de sociologia, como por exemplo quanto à transposição didática e atividades oferecidas aos estudantes, bem como quanto à avaliação a ser desenvolvida com os mesmos e a relação professor-aluno. Também buscou-se ressignificar minimamente a prática pedagógica da sala de aula, a partir dos aspectos citados, ou seja: a transposição didática, as atividades oferecidas, o processo avaliativo e a relação professor-aluno.

**5ª Etapa:** consistiu no processo formativo para os professores da escola que ocorreu no último encontro em sala de aula, em um período de duas horas aula. No primeiro momento, tivemos o momento de sensibilização dos professores; no segundo momento, foi apresentado o projeto de intervenção que fora executado na turma escolhida. Em seguida, os estudantes apresentaram o seminário e por último, encerramos o processo formativo com a organização de um fórum de discussão, onde foi debatido o projeto interventivo e, por fim, as dúvidas e sugestões para contribuir com o processo de inclusão social da pessoa com deficiência dentro e fora da escola.

Nesse ínterim, foi apresentado o *Inclucine* aos professores, através do catálogo de filmes e dado as devidas orientações. O *Inclucine* fora, ao longo do processo, construído pelos estudantes e pelo professor da disciplina e disponibilizado na e para a escola, ou seja, uma cinemoteca com filmes baseados em fatos reais relacionados ao tema da inclusão social. O *Inclucine* consistiu na elaboração de um catálogo de filmes e vídeos diversos, bem como no armazenamento/compilamento dos mesmos no drive da escola e do professor para o acesso de todos. Também foi disponibilizado de forma física em outros recursos materiais, como em pendrive e impresso, exposto na sala dos professores.

**6ª Etapa:** consistiu na análise dos dados coletados e dos resultados alcançados do projeto de intervenção e do processo formativo dos professores.

**7ª Etapa:** a última etapa foi a construção das conclusões e implicações pedagógicas. Logo, na perspectiva de descortinar e analisar os limites e as possibilidades da prática pedagógica inclusiva no ensino de Sociologia, os esforços empreendidos na pesquisa por meio da metodologia traçada serviu de ferramenta para alcançar tais objetivos.

#### 4.1 PERCURSO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esse tópico corresponde ao primeiro objetivo específico da nossa pesquisa que é senão: Elaborar, executar e analisar um projeto de intervenção pedagógica com práticas inclusivas, através de metodologias ativas na disciplina de sociologia em parceria com o professor regente.

Nesse sentido, buscamos elencar cada etapa do projeto (Da Elaboração, Da Execução, Da Análise) para fins didáticos, enumerando cada aula. Desenvolvido em uma Escola de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino na Cidade do Jaboatão dos Guararapes – PE, em uma sala do 2º ano do ensino médio, alicerçados na proposta da BNCC, este projeto buscou contemplar as competências gerais da educação básicas: 7, 9 e 10, bem como as competências específicas: 5 e 6.

**Competência Geral 7** – Argumentação, direcionada à defesa de ideias e pontos de vista que demonstrem respeito e, por conseguinte, preocupação com o outro, comprometidos com os direitos humanos.

**Competência Geral 9** – Empatia e Cooperação, ao longo do projeto os estudantes serão expostos a situações de conflitos históricos que afligem a pessoa com deficiência. Neste sentido será de extrema importância o exercício da empatia, do diálogo e da cooperação, visando o respeito às diferenças e a valorização da PcD.

**Competência Geral 10** – Responsabilidade e Cidadania ajudarão os alunos a agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, tomando decisões com base em princípios éticos, inclusivos e solidários.

**Competência Específica 5** – os alunos serão estimulados a identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, respeitando os Direitos Humanos.

**Habilidade:** (EM13CHS502) – os alunos serão instigados a analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito propondo ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

**Competência Específica 6** – os alunos terão a oportunidade de participar de debates de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

## 4.2 DA ELABORAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O Projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido em oito encontros distintos que os denominaremos de Primeira aula, segunda aula, e assim sucessivamente. As aulas foram organizadas em dois blocos distintos de atividades, apresentaremos, a seguir, a descrição das ações realizadas na escola e na sala de aula. Ficou previamente estabelecido que a Avaliação da Aprendizagem consistiria na realização de pesquisas solicitadas; na produção textual; na participação nos fóruns de debate; na participação da criação do *Inclucine* e, por fim, na apresentação do seminário.

Para atender às necessidades dos estudantes com transtornos de aprendizagem, fez-se questão de iniciarmos cada aula resgatando o que havíamos visto na aula anterior, como também sempre buscamos saber o que o aluno já sabia sobre o tema que seria abordado na aula.

Esta simples ação auxilia, favorece e desenvolve a atenção, concentração e memória de qualquer estudante, principalmente do estudante com deficiência ou transtornos de aprendizagem.

**PRIMEIRA AULA** – O tema desta aula foi “Da invisibilidade ao empoderamento da pessoa com deficiência (PcD)”. Foi pensado para este primeiro encontro um momento de sensibilização do professor regente da disciplina de Sociologia e estudantes, para um maior engajamento de todos com a temática da inclusão social da PcD.

Para tanto, para essa primeira aula, no primeiro bloco, foi realizado: leitura, apresentação de vídeo, finalizando com a organização de um fórum de debate. No segundo bloco, foi realizado o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, leitura da sinopse de um filme e apresentação do Trailer (6:02). Ao final da aula, foi solicitada uma pesquisa como princípio pedagógico em sala de aula.

Dessa forma, no primeiro momento da aula, foi realizada a leitura do Conto “ Vestido Azul” de autor desconhecido. Em seguida, apresentamos um vídeo de curta metragem: “Cordas” (11 minutos), baseado em fatos reais, finalizando com um fórum de debate sobre ambos. No segundo bloco da aula, foi realizado um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao campo da Sociologia, bem como em relação à inclusão da PcD. Em seguida, foi realizada a leitura da sinopse do filme “300”, seguida da apresentação do Trailer (6:02) do mesmo.

Finalizamos essa primeira aula fazendo algumas solicitações e passando algumas orientações. Solicitamos a pesquisa conceitual das palavras: “deficiência” e “doença” e das expressões: “pessoa com deficiência” e “exclusão social”, solicitamos que assistissem ao filme citado em casa e que escrevessem um texto falando sobre o mesmo. Apresentamos a ideia da criação de um *Inclucine* pelos próprios alunos.

**SEGUNDA AULA** – O tema dessa aula foi “A exclusão social na idade antiga”. No primeiro bloco de atividades realizamos fórum de debates e apresentação de imagem representativa da expressão “exclusão social”. No segundo bloco, foi realizada a leitura de um texto, a leitura da sinopse de um filme e apresentado o trailer do mesmo (1:01).

Desse modo, iniciamos a nossa segunda aula retomando o que fora trabalhado na aula anterior e em seguida, organizamos o fórum de debate para a reflexão do filme “300” passado para ser assistido em casa. Finalizamos este primeiro bloco de atividades apresentando a imagem representativa da expressão “exclusão social”.

No segundo bloco, fizemos a leitura do texto complementar da obra *Sociologia da Acessibilidade* de Carla Cristina Garcia (2008): “Filhos de Hefestos” e em seguida foi realizada a leitura da sinopse do filme “O corcunda de Notre-Dame” – a última versão – e apresentado o trailer do filme (1:01) para reflexão sobre o processo de segregação que se sucedeu à era de extermínio da PcD.

Finalizamos essa segunda aula solicitando uma pesquisa textual e uma pesquisa conceitual das palavras “segregação” e “estigma” e da expressão “segregação social”. Solicitamos que assistissem ao filme citado e a escrita de um texto sobre o mesmo. Também relembramos a construção do *Inclucine*.

**TERCEIRA AULA** – Essa aula teve por tema “Segregação social na Idade Média”.

No primeiro bloco de atividades realizamos o fórum de debate, a apresentação da pesquisa conceitual e a apresentação da imagem representativa da segregação social. No segundo bloco foi realizada uma leitura textual, a leitura da sinopse de um filme e a apresentação do mesmo.

Assim sendo, organizamos o fórum de debate para a reflexão do filme “O corcunda de Notre-Dame”, dando ênfase às cenas do personagem “Quasímodo” por ser ele a PcD no filme. Discutimos no fórum as cenas relacionadas à segregação do personagem. Em seguida, houve a apresentação oral da pesquisa conceitual das palavras “segregação” e “estigma” e da expressão “segregação social”. Finalizamos este primeiro momento da aula apresentando a imagem representativa da segregação social.

No segundo momento da aula foi realizada a leitura da introdução do livro: *O que é Deficiência?* da antropóloga Débora Diniz (2007) que trata da cegueira e em seguida o texto “José Álvares de Azevedo – patrono da educação de cegos no Brasil”. Finalizado a leitura e discutido o assunto foi realizada a leitura da sinopse de dois filmes: “Vermelho como o céu” e “A cor do paraíso” e apresentado o trailer de ambos: com duração de 5:06 e 1:28, respectivamente.

Finalizamos a nossa terceira aula solicitando à turma que assistisse aos filmes citados, ou ao menos um dos dois filmes para a discussão. Também solicitamos a produção de um texto com as impressões do filme; uma pesquisa biográfica do precursor do sistema Braille, o francês Louis Braille e do brasileiro José Álvares de Azevedo, bem como uma pesquisa sobre o patrimônio histórico Instituto Benjamin Constant de 1854.

**QUARTA AULA** – O tema da aula foi “A integração social da pessoa cega”. No primeiro bloco de atividades houve o fórum de debate, em seguida uma oficina de Braille, finalizando com a discussão da experiência. No segundo bloco, houve a leitura da sinopse do filme “Gaby: Uma História Verdadeira”, a apresentação do trailer do filme (6:09) finalizando a aula com a manipulação dos materiais pedagógicos da oficina.

Dessa forma, discutimos no fórum de debate os dois filmes: “A cor do paraíso” e “Vermelho como o céu”. Após esse momento, realizamos a oficina de braille. A parte teórica da oficina foi realizada a partir da leitura da pequena obra “Louis Braille” (um livro infanto-juvenil) e da introdução da obra *O que é Deficiência?* da antropóloga Débora Diniz (2007). A parte prática foi realizada em dois espaços. Na sala de aula, com a escrita e leitura dos nomes dos alunos e no pátio, com jogos estando os alunos de olhos vendados, conforme as figuras 05 e 06. O primeiro momento da aula finalizou com uma discussão sobre as experiências vivenciadas, a partir dos jogos.

No segundo momento, foi realizada a leitura da sinopse do filme “Gaby: Uma História Verdadeira”. Logo após, assistimos ao trailer do filme (6:09), finalizando a aula com a manipulação dos materiais pedagógicos da oficina. Para a próxima aula solicitamos à turma a pesquisa conceitual da palavra “integração”, da expressão “integração social” e da palavra “acessibilidade” para discussão e ampliação no segundo encontro e que assistissem ao filme citado para a discussão no fórum de debate. Também pedimos a produção de um texto com as impressões do filme e a pesquisa biográfica da escritora, ativista de direitos humanos e poeta Gabriela Brimmer (Gaby).

**QUINTA AULA** – o tema da aula foi “Acessibilidade, mitos e verdades sobre a pessoa com deficiência”. No primeiro bloco de atividades foi realizado o fórum de debate, a apresentação dos conceitos e a apresentação da figura representativa da integração social. No segundo bloco, foi realizada a leitura de um texto e da sinopse do filme, bem como foi apresentado o trailer do filme. Discutimos no fórum de debate o filme “Gaby: Uma História Verdadeira”, as cenas relacionadas à segregação, integração e inclusão da PcD. Apresentamos e discutimos o conceito de “integração” e da expressão “integração social”, bem como o conceito de “acessibilidade”. Finalizamos este primeiro momento apresentando a imagem representativa do processo de integração social.

No segundo momento, realizamos a leitura de alguns trechos do artigo: *Sociologia da Acessibilidade* (2019) da socióloga Carla Cristina Garcia. Em seguida, foi lido a sinopse do filme: “Meu pé esquerdo” (1989) e em seguida apresentamos o trailer do filme para reflexão (no próximo encontro) sobre o processo de integração da PcD.



Finalizamos essa aula solicitando à turma a pesquisa conceitual da palavra “inclusão” e da expressão “inclusão social” e o conceito de “capacitismo” para discussão e ampliação do conceito e que assistissem ao filme citado para a discussão no fórum de debate no próximo encontro. Também solicitamos a produção de um texto com as impressões do filme. Os estudantes deveriam identificar no filme as cenas relacionadas ao processo de segregação, de integração e de inclusão social. Solicitamos a pesquisa da biografia do escritor, pintor, poeta, autor, roteirista e autobiógrafo Christy Brown.

**SEXTA AULA** – A sexta aula teve por tema “O processo de inclusão social”. No primeiro bloco de atividades, tivemos o fórum de debates, a apresentação de conceitos e da imagem representativa da inclusão social. No segundo bloco, foi realizada a leitura de trechos de um texto, da sinopse de mais um filme, finalizando esse momento com a apresentação do trailer do mesmo. No primeiro momento, organizamos o fórum de debate para discutir as cenas relacionadas à inclusão da PcD do filme “Meu pé esquerdo”. Finalizamos o fórum de debate apresentando e discutindo os conceitos de “inclusão” e de inclusão social” trazido pelos estudantes.

No segundo momento da aula, fizemos a leitura de alguns trechos do livro: *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* de Teresa Mantoan (2003). Em seguida um estudante fez a leitura da sinopse do filme: “Extraordinário” (2017) e em seguida apresentamos o trailer (2:21) para reflexão (no próximo encontro) sobre o processo de inclusão social da PcD, processo esse que vivenciamos nos dias atuais. Muitos dos estudantes falaram que já haviam assistido ao filme no cinema e na TV. Solicitamos a pesquisa conceitual das palavras “discriminação”, “preconceito” e bullying”.

Finalizamos a aula organizando previamente um seminário para ser apresentado no último encontro (Aula 08), como etapa final do processo formativo dos estudantes e como parte integrante da Avaliação. Separamos a turma em 7 grupos de 6 alunos. Cada grupo deveria apresentar um dos temas trabalhados em sala. A apresentação deveria ser em datashow e com a utilização de cartazes.

**SÉTIMA AULA** – O tema da aula foi “A inclusão social da pessoa surda”. No primeiro bloco de atividades tivemos o fórum de debates e a apresentação de conceitos. No segundo bloco, tivemos a oficina de Libras. No primeiro momento da aula discutimos no fórum de debate o nosso último filme “Extraordinário” e as cenas relacionadas à inclusão da PcD. Em seguida, apresentamos e discutimos os conceitos de “discriminação”, “preconceito” e bullying”.

Nosso segundo momento teve por finalidade realizar a oficina de LIBRAS, conforme a figura 07. Foi apresentado e entregue a cada estudante a imagem do sinal de Libras em folha e o fizemos também em Libras. Também entregamos a todos o alfabeto em Libras. O conteúdo a ser ensinado aos estudantes foram: o alfabeto completo, os números até trinta, as dezenas até 100, as cores, os dias da semana e os meses do ano, algumas palavras e expressões de saudação, como: obrigada, por favor, licença, bom dia, boa tarde e boa noite, entre outras mais e, por fim, seus próprios nomes.

**OITAVA AULA** – O tema da aula foi “Da interseccionalidade à acessibilidade”. O último encontro consistiu no alcance do nosso último objetivo específico da pesquisa, a saber: “Oferecer um processo formativo aos professores e equipe gestora da escola” como ferramenta de superação das barreiras de acessibilidade encontradas com a execução do projeto de intervenção.

A formação continuada foi organizada e desenvolvida em cinco momentos distintos. O primeiro momento foi dedicado à apresentação do Projeto Interventivo realizado. No segundo momento houve a apresentação de um curta metragem. No terceiro momento tivemos a apresentação do seminário dos estudantes aos professores. No quarto momento foi executada uma atividade prática dos professores. E por fim, no quinto momento houve o encerramento com uma discussão sobre as impressões dos professores sobre o Projeto de intervenção e os seus resultados, bem como as dúvidas e sugestões.

O processo formativo dos professores e da equipe gestora foi iniciado com a apresentação dos estudantes do Projeto de Intervenção realizado em sala de aula. No segundo momento, buscamos realizar um momento de sensibilização ao tema da formação e à causa da inclusão social, com a apresentação do vídeo “Cordas” (11 min.). Após, com a exposição dos estudantes e intervenção da pesquisadora e o professor regente, culminando com a participação ativa dos professores e equipe gestora.

Esperamos que este trabalho tenha conseguido auxiliar estudantes e docentes, bem como toda a comunidade escolar a compreender a diferença como uma oportunidade de aprendizado, onde todos possamos viver juntos, empenhados a combater todo tipo de estigma, preconceito, piadas e xingamentos contra a deficiência e assim, uma nova sociedade seja possível.

## 5. DA EXECUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

### 5.1 PRIMEIRA AULA

TEMA – DA INVISIBILIDADE AO EMPODERAMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (PcD)

A primeira intervenção em sala de aula consistiu em um momento de sensibilização do professor regente da disciplina de Sociologia e alunos, para um maior engajamento de todos com a temática da inclusão social da PcD. Foi iniciada a leitura do Conto “ Vestido Azul” de autor desconhecido para reflexão da solidariedade e a importância de cada um fazer a sua parte, a fim de melhorar o espaço em que vivemos e mudarmos as nossas atitudes, objetivando transformações significativas no nosso dia a dia.

Em seguida, foi passado em datashow o vídeo de curta metragem “Cordas” (11 minutos). O filme trata de questões que consideramos fundamentais para a reflexão sobre o processo da inclusão, propriamente dito, da pessoa com deficiência. Baseado em fatos reais, “Cordas” é uma lição de amor, amizade e respeito às diferenças. O curta-metragem espanhol Cordas (Cuerdas) ganhou o Prêmio Goya 2014, que é a maior premiação do cinema espanhol, na categoria curta-metragem de animação.

Organizamos um fórum de debate para a reflexão do Conto “Vestido Azul”, do curta-metragem “Cordas”, apresentado na turma, das cenas relacionadas à inclusão da PcD e aos conceitos (tradicionais e contemporâneos) de deficiência e doença. As bancas foram previamente postas em círculo e, assim, de forma bastante simples pudemos romper com o formato tradicional de “se dar aula”.

Os estudantes falaram da semelhança entre o professor do conto “Vestido azul” e Maria, a colega de turma da criança com deficiência do vídeo que viera a se transformar mais tarde em uma excelente professora de matemática. Também foi unânime a opinião de que a instituição de ensino do vídeo, muito embora tivesse um estudante com deficiência, não era uma escola inclusiva pela ausência de um acolhimento do estudante em questão. Também opinaram que a própria escola na qual estudam não é uma escola inclusiva, mas está tentando ser. A esse respeito, Mittler (2003) vem a dizer que:

*A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais. (MITTLER, 2003, pág.20)*

Ao serem questionados acerca da atitude do protagonista do conto lido (um professor imbuído de empatia com uma estudante bonita e inteligente, porém bastante carente), os alunos citaram exemplos pessoais de atitudes de professores que haviam agido de forma análoga com os mesmos. Fazendo uma ponte com a nossa temática da inclusão, os alunos entenderam que para incluir o “diferente” basta o primeiro passo: querer; e que isso só depende de nós.

O professor acrescentou que no caso do profissional da educação, ser inclusivo independe de formação continuada. Ele fez uma relação entre a menina da história e o estudante com deficiência na sala de aula. Para ele, o professor deu visibilidade e empoderamento àquela estudante, como também Maria deu visibilidade e empoderamento ao seu colega de classe. Com isso concluímos que qualquer pessoa (seja ela professor, aluno ou outro sujeito) pode dar visibilidade, dar vez e voz e levar ao empoderamento aquele que consideramos diferente, a pessoa com deficiência. A partir do conto e do vídeo, os estudantes compreenderam que a inclusão não existe de forma isolada. Que sem o “outro” não se pode falar de inclusão.

Após esse momento, foi abordado o tema “Inclusão Social da Pessoa com Deficiência numa perspectiva sociológica”. Para tanto, foi feito um apanhado dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao campo da Sociologia, bem como em relação à inclusão da PcD. Retomando algumas aulas de Sociologia já dadas pelo professor, o mesmo fez uma breve fala sobre o tripé das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas, aprofundando um pouco mais na Sociologia. O professor falou dos sociólogos clássicos: Durkheim, Karl Marx e Max Weber relacionando-os aos seus campos de interesse. Ao primeiro, relacionou aos “fatos sociais”, que são estruturas que tendem a se repetir em diferentes sociedades; ao segundo, relacionou ao capitalismo e as relações de produção; e ao terceiro, relacionou à ação social.

Alguns estudantes se colocaram acrescentando algumas informações: que Durkheim também estudou o suicídio; que Marx falava da divisão de classes; e Weber, o protestantismo. Sempre que os alunos afirmavam ou perguntavam algo, o professor perguntava: o que vocês acham? Será que foi ele mesmo? Ele estudou isso mesmo? E finalizava confirmando as informações. O professor acrescentou que nenhum dos clássicos haviam estudado o tema propriamente dito da inclusão social. A esse respeito, a Antropóloga Débora Diniz fala que:

Esse é um campo pouco explorado no Brasil não apenas porque a deficiência ainda não se libertou da autoridade biomédica, com poucos cientistas sociais dedicando-se ao tema, mas principalmente porque a deficiência ainda é considerada uma tragédia pessoal, e não uma questão de justiça social (Diniz, 2007, pág. 11).

Fiz uma breve intervenção ressaltando que os nossos encontros teriam por base, principalmente, os sociólogos contemporâneos: Bourdieu, Goffman e a antropóloga Débora Diniz pela aproximação dos mesmos com a nossa temática. Em seguida, buscamos entender o que sabem sobre inclusão social, o que acham a respeito e quem convive com alguma PcD. Alguns estudantes falaram que tinham parentes com deficiência: outros, que tinham vizinhos e outros citaram os estudantes da própria escola. Fizemos um apanhado geral dos conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao conceito de deficiência, bem como a diferença entre deficiência e doença.

No final desse primeiro encontro solicitamos que um estudante fizesse a leitura da *sinopse* do filme “300”, filme esse que todos deveriam assistir em casa para reflexão sobre o período de extermínio da PcD, na Idade Antiga, que antecede o processo de segregação social, na Idade Moderna. Ao final da leitura, apresentamos o Trailer (6:02).

Utilizando a técnica da aula invertida solicitamos que os estudantes assistissem ao filme “300” completo e dublado, bem como a produção de um texto com as impressões de cada um. Também foi solicitado que todos pesquisassem a verdadeira história por trás do Curta-metragem “Cordas”. Além do filme e a produção textual, solicitamos a realização de uma pesquisa conceitual de palavras importantes para o desenvolvimento da temática abordada: “deficiência”, “doença”, “pessoa com deficiência” e a expressão “exclusão social” para discussão e ampliação conceitual no segundo encontro no fórum de debate.

Finalizamos esse primeiro encontro propondo aos estudantes a criação de um *Inclucine* (Cinemoteca) ao longo do processo. Todos deveriam, ao longo dos encontros, pesquisar e assistir a filmes que abordassem a inclusão social da PcD. Nesse momento, os estudantes e o professor da turma já foram citando possíveis filmes para compor o *Inclucine*.

## 5.2 SEGUNDA AULA / TEMA – A EXCLUSÃO SOCIAL NA IDADE ANTIGA

Iniciamos a nossa segunda aula retomando o que fora trabalhado na aula anterior, onde os estudantes foram expondo o que vimos, como: a leitura do conto, o vídeo apresentado, a leitura da sinopse e apresentação do filme “300”, o debate realizado e as solicitações de pesquisa. Também falaram da proposta do *Inclucine*. Em seguida, organizamos o fórum de debate para a reflexão do filme “300” passado para assistir em casa no encontro anterior, dando ênfase às cenas do personagem “Efiartes” por ser ele a PcD no filme. Discutimos no fórum de debate a questão do processo de extermínio da pessoa com deficiência na antiguidade clássica e as cenas relacionadas à exclusão social do personagem Efiartes.

Os estudantes falaram com propriedade, baseados nas pesquisas que realizaram na internet, sobre o infanticídio de crianças “deformadas” em Esparta. Pesquisaram a vida de Efiltes e em resposta à pergunta: “Quais as reais razões que levaram Efiltes a trair o Rei Leônidas?”, os estudantes apresentaram, entre outras respostas:

Na história real, Efiltes foi apenas um traidor, mas no filme, a traição é movida pelo sentimento de vingança do personagem por Leônidas, já que o Rei não aceitou Efiltes lutando ao lado dos espartanos, em função de sua deformidade (uma corcunda que não permitia que ele erguesse o escudo o suficiente para proteger o soldado à sua esquerda).

Chamamos a atenção para o fato de que na idade antiga nem direito à vida as PcD tinham. Como solicitado na aula anterior, os estudantes trouxeram alguns conceitos, como por exemplo: o conceito de “deficiência” e de “doença” trazidos pelo dicionário Oxford, a saber:

**Conceito de deficiência:** Deficiência: 1. perda de quantidade ou qualidade; falta, carência. 2. Na Medicina: insuficiência ou ausência de funcionamento de um órgão.

**Conceito de Doença:** 1. Na Medicina: alteração biológica do estado de saúde de um ser (homem, animal etc.), manifestada por um conjunto de sintomas perceptíveis ou não; enfermidade, mal, moléstia. 2. alteração do estado de espírito ou do ânimo de um ser.

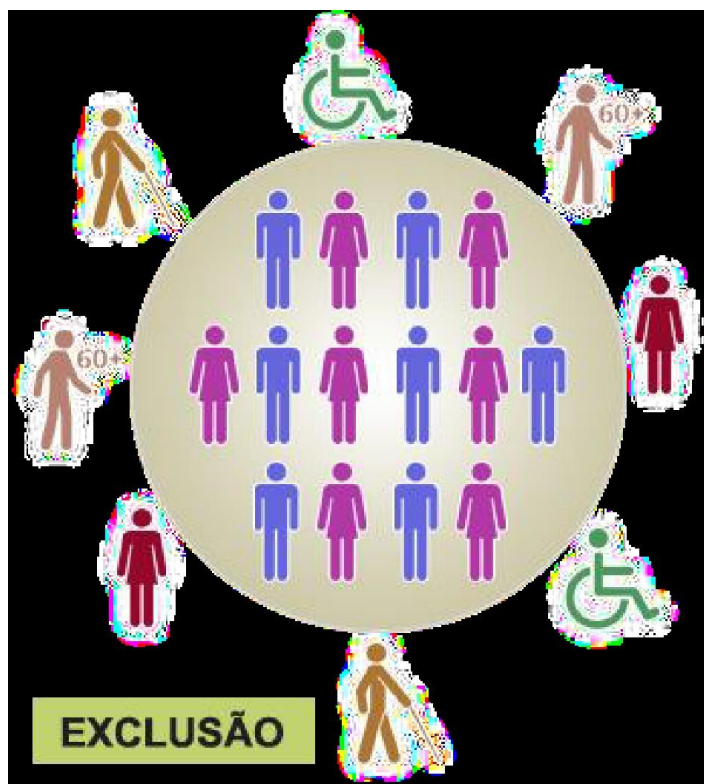
Segundo o decreto 3.956/2001 que promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a PcD, deficiência significa: “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”, (BRASIL, pág. 02, 2001).

Os estudantes também apresentaram o conceito de pessoa com deficiência e de exclusão social, segundo o art. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Exclusão social é um conceito que caracteriza a exclusão ou afastamento de grupos do sistema socioeconômico predominante. A exclusão pode acontecer por motivos étnico raciais, religiosos, sociais ou econômicos.

Na tentativa de ilustrar a partir de imagens o processo de exclusão social, pelo qual passou e ainda passa a população PcD (muito embora em uma incidência muito menor do que em décadas passadas), apresentamos a todos a figura 01, bem como foi entregue a cada estudante uma cópia da imagem para registro em seus cadernos. Vale ressaltar que a ação de trazer imagens representativas de temas e conceitos para a sala de aula beneficia, principalmente, o estudante com deficiência, pois, como se sabe, eles são muito visuais.

**Figura 01 – Exclusão Social**



**Fonte:** Santos e Barbosa (2016)

No segundo momento da aula fizemos a leitura do texto complementar da obra *Sociologia da Acessibilidade* de Carla Cristina Garcia (2008), doutora e mestre em Ciências Sociais. Segue o texto abaixo:

### ***Texto complementar***

*Quinta-feira, 11 de outubro de 2007.*

*(FERREIRA, 2007)*

### ***Filhos de Hefestos***

*“Hoje é o Dia do Deficiente Físico. Data em que todos aqueles que já sofreram preconceito por sua condição deveriam se levantar e dizer: “eu sou capaz”. Como negar a capacidade da pessoa com deficiência ao ver Daniel Dias? Um garoto de apenas 19 anos, com malformação congênita, que aprendeu a nadar há apenas dois e hoje é o líder do ranking do Circuito Paraolímpico.*

*Como negar a competência de um deficiente em qualquer área de atuação ao ver o segundo colocado deste mesmo ranking, André Brasil, que conquistou tantos títulos no Parapan? E pensar que foi reprovado na classificação funcional. Pelos critérios, ele não poderia nem participar da categoria S10 (menor grau de comprometimento) por ter uma deficiência mínima na perna esquerda.*

*O Comitê Paraolímpico Brasileiro entrou com um protesto contra a decisão do Comitê Internacional e, depois de uma briga de sete meses, quando o atleta entrou em depressão e engordou, seu direito a participar de competições como deficiente foi aceito. Que as conquistas de André Brasil, Daniel Dias,*

*Edênia Garcia – com uma doença degenerativa em seus membros, que não a impediu de bater recordes –, de Leandro Marinho (portador de paralisia cerebral e melhor do mundo no futebol de sete), da formidável Rosenei (arremesso de peso), entre outros, mostrem aos homens a força e a superação dessa gente.*

*Que estes vencedores façam a sociedade refletir sobre o direito ao emprego, à acessibilidade, à sexualidade... enfim, o direito à vida dessas pessoas, aos filhos de Hefestos, um competente ferreiro nas lendas da Grécia e portador de deficiência física”.*

### **Atividade**

Analise o texto complementar à luz do mito de Hefestos.

Após a leitura do texto, seguido de alguns comentários sobre os exemplos da exclusão social apresentados no texto, solicitamos que a turma pesquisasse o mito de Hefestos que na mitologia grega simbolicamente representa o pai das pessoas com deficiência. Em seguida, baseados nos resultados de suas pesquisas, respondessem a questão que acompanha o texto oferecido na sala de aula.

O último momento da aula foi dedicada à leitura da sinopse do filme “O corcunda de Notre-Dame” – a última versão – e apresentado o trailer (1:01) para reflexão sobre o processo de segregação que se sucedeu à era de extermínio da PcD. A partir do método da aula invertida, solicitamos à turma que assistissem ao filme citado para a discussão no próximo encontro, bem como a produção de um texto com as impressões do mesmo. Também solicitamos a pesquisa das curiosidades do filme e do patrimônio histórico – A catedral de Notre-dame, bem como da verdadeira história que há por trás da obra “O corcunda de Notre-Dame” de Victor Hugo, visto que há estudos que falam que a história foi baseada em fatos reais.



Também foi solicitado a pesquisa conceitual das palavras “segregação” e da expressão “segregação social” e de “estigma” para discussão e ampliação conceitual no próximo encontro no fórum de debate.

### 5.3. TERCEIRA AULA / TEMA – A SEGREGAÇÃO SOCIAL NA IDADE MÉDIA

A terceira aula teve por tema “A segregação social na Idade Média”. A aula foi iniciada retomando o que fora visto na aula anterior, sendo pontuado pelos estudantes a discussão acerca do filme “300” e as pesquisas que foram solicitadas.

Em seguida, organizamos o fórum de debate para a reflexão do filme “O corcunda de Notre-Dame”, dando ênfase às cenas do personagem “Quasímodo” por ser ele a PcD. Discutimos no fórum as cenas relacionadas à segregação do personagem. Uma das reflexões sobre Quasímodo que um estudante trouxe foi: “Nunca julgue alguém pela aparência (ou pelas escolhas pessoais)”!

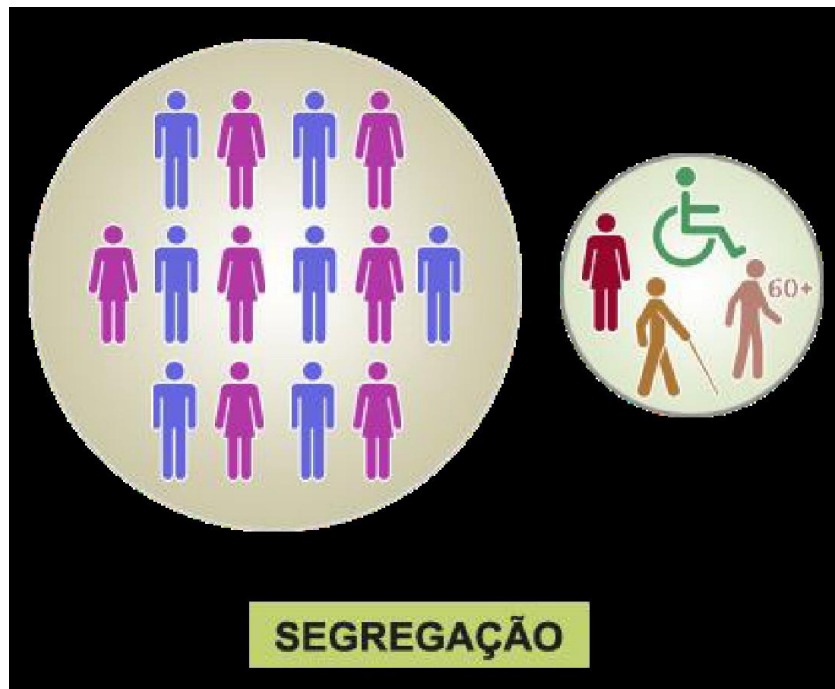
Os estudantes apresentaram também a catedral de Notre-Dame como patrimônio histórico, uma das mais antigas catedrais francesas em estilo gótico. Iniciada sua construção no ano de 1163, é dedicada à Virgem Maria, situada em Paris. Pontuamos os momentos áureos da catedral e a sua ruína em 2019, pelo grande incêndio ocorrido.

Os estudantes apresentaram e discutiram alguns conceitos como “segregação”, a expressão “segregação social” e “estigma”. Relacionaram o texto lido ao filme, enfatizando que o processo de segregação, iniciado na Idade Média já foi um avanço social comparado ao que se tinha na Idade Antiga. Entre os conceitos, trouxeram que o termo significa “separar, marginalizar, isolar o contato, distanciar algo ou alguém considerado diferente”. Apresentamos à turma o conceito de segregação no campo da Sociologia

No estudo da Sociologia, a segregação social é definida como uma separação espacial (geográfica) de um grupo de pessoas, em virtude de diversos fatores, como a raça, o poder aquisitivo, religião, etnia, educação, nacionalidade ou qualquer outro fator que possa servir como meio de discriminação.

Mais uma vez, na tentativa de ilustrar a partir da imagem um dos processos pelo qual passou e ainda passa a PcD, apresentamos a todos a figura 02, bem como foi entregue uma cópia da mesma para registro em seus cadernos.

**Figura 02 – Segregação Social**



**Fonte:** Santos e Barbosa (2016)

Quanto ao termo “estigma”, os estudantes trouxeram para a aula:

Estigma é definido como a ocorrência de rotulagem, estereótipos, exclusão, perda de status e discriminação em um contexto no qual o poder é exercido. Estigma sobrepõe-se com o racismo e a discriminação, mas difere destas construções em vários aspectos. Estigma social, é uma forte desaprovação de características ou crenças pessoais, que vão contra normas culturais. Estigmas sociais frequentemente levam à marginalização.

Para a Sociologia, em um sentido contemporâneo, o estigma é conceituado como:

uma marca objetiva que recebe uma valoração social negativa. São exemplos de estigmas, sob o aspecto sociológico: pobreza, mulher (estigma de gênero), religião e raça, deficiências, físicas ou comportamentos não convencionais. Os estigmas não possuem base racional e foram desenvolvidos a partir de questões aleatórias, não possuem fundamento racional. O estigma causa desagregação social e prejuízos para as pessoas e comunidades.

Também apresentamos aos estudantes o conceito de “estigma social” baseado no sociólogo Erving Goffman. Para este autor: “estigma social é definido enquanto marca ou sinal que designa o seu portador como desqualificado ou menos valorizado, ou ainda: “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (Goffman, 2004, pág. 4). Goffman diz que em todos os exemplos de estigma que ele cita em sua obra (...), encontram-se as mesmas características sociológicas: “Um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (Goffman, 2004, pág. 7).

O autor afirma ainda que “estigma é uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social” (Goffman, 2007 pág. 8).

No segundo momento da aula, após o fórum de debate, realizamos a leitura da introdução do livro: “O que é Deficiência?” que trata da cegueira. Relacionamos alguns trechos lidos ao filme. Ainda neste momento, lemos um texto que trata do Braille, sistema de leitura e escrita das pessoas cegas. Começamos por perguntar quem já tinha ouvido falar sobre o assunto. Nenhum estudante respondeu. O Braille é um sistema que foi oficializado em 1852 para possibilitar que pessoas com deficiência visual, parcial ou total, tivessem acesso à leitura. Todo o sistema é formado por caracteres em relevo que permitem o entendimento por meio do tato.

O sistema recebeu essa nomenclatura em homenagem ao francês Louis Braille, responsável pela criação desse código para cegos. Ele é utilizado em quase todos os países do mundo, com pequenas diferenças de uma região para outra. Os estudantes fizeram algumas perguntas, como: se era difícil aprender o sistema?; outros falaram que já tinham visto em filme o uso da máquina de escrever utilizada pelos cegos.

A esse respeito Vygotsky diz que: “no caso dos cegos, a escrita visual é substituída pela tátil – o sistema Braille permite compor todo o alfabeto por meio de diferentes combinações de pontos em relevo, permite ler tocando esses pontos na página, e escrever perfurando o papel e marcando nele pontos em relevo” (Vygotsky, 2011, pág. 867).

Apresentamos, em seguida, José Álvares de Azevedo, primeiro professor cego brasileiro, responsável pela introdução do Sistema Braille no país, considerado o patrono da educação de cegos no Brasil. Foi também o idealizador da primeira escola para o ensino de cegos no Brasil, o Imperial Instituto de Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant) inaugurado em 1854, no Rio de Janeiro.

O texto “José Álvares de Azevedo – patrono da educação de cegos no Brasil”, conforme anexo três, foi lido por um estudante e conseguiu chamar bastante atenção da turma pelo fato do jovem Azevedo ter nascido rico, cego e ter morrido tão cedo, aos vinte anos. Alguns alunos falaram da capacidade de Azevedo, mesmo cego e em uma época tão desprovida de tecnologia, de ter conseguido ser professor e ter implantado um sistema ainda tão pouco conhecido: o Braille. Após a atividade de leitura dos textos citados, um estudante fez a leitura da sinopse de dois filmes que tratam de cegueira: “Vermelho como o céu” e “A cor do paraíso”.

Em seguida, apresentamos o trailer de ambos os filmes, “Vermelho como o céu” (5:06) e “A cor do paraíso” (1:28) para reflexão sobre o desenvolvimento e o processo educativo de uma criança cega, como também o sistema e os recursos que utiliza para se comunicar na escola.

Finalizamos a nossa terceira aula solicitando à turma que assistisse aos filmes citados, ou ao menos um dos dois filmes para a discussão. Também solicitamos a produção de um texto com as impressões do filme; uma pesquisa biográfica do precursor do sistema Braille, o francês Louis Braille e do brasileiro José Álvares de Azevedo, bem como uma pesquisa sobre o patrimônio histórico Instituto Benjamin Constant de 1854. Os estudantes foram orientados a identificarem no filme as cenas relacionadas ao processo de segregação, de integração e de inclusão social e foram informados que no próximo encontro teríamos uma oficina de Braille.

#### 5.4 QUARTA AULA / TEMA – A INTEGRAÇÃO SOCIAL DA PESSOA CEGA

Antes de iniciada a aula, com a ajuda do professor da disciplina foi organizado o birô com alguns materiais em braille para conhecimento e manipulação da turma, dentre eles: livros em braille, o livro com a história de Louis Braille (o criador do sistema braille), jogos de dominó, jogos de memória, reglete, régua e punção (material utilizado para a escrita em braille) e o sorobã (material utilizado para resolver as operações básicas da matemática). O objetivo era realizar naquele dia uma oficina de braille na turma. Neste dia, mais uma aula foi cedida. Diferentemente das aulas anteriores, que contaram com duas aulas geminadas, esta contou com três aulas no total por causa da oficina.

Após termos recapitulado como fora a aula anterior, apresentamos o tema da presente aula: “A integração social da pessoa cega”. Discutimos no fórum de debate os dois filmes: “A cor do paraíso” e “Vermelho como o céu”. Debatemos as cenas relacionadas à segregação, integração e inclusão social da PcD. Alguns estudantes fizeram alusão a alguns filmes que já haviam assistido sobre cegueira, um deles foi “Ensaio de Cegueira”.

Após esse momento, realizamos a oficina de braille que consistiu em se fazer conhecer o criador do sistema braille (Louis Braille) e o disseminador desse sistema no Brasil (José Álvares de Azevedo). Também objetivou o conhecimento do alfabeto em braille e dos recursos utilizados para a escrita, cálculo e outros materiais. Também consistiu em uma atividade prática ao final. A parte teórica da oficina foi realizada a partir da leitura da pequena obra “Louis Braille” (um livro paradidático) e da introdução da obra “O que é Deficiência?” da antropóloga Débora Diniz. Os materiais foram lidos de forma compartilhada pelos estudantes. Os trechos foram recortados e entregues aos alunos.

A Introdução inicia dizendo que:

“Jorge Luis Borges, um dos mais conhecidos escritores argentinos, ditou grande parte de sua obra. Ele soletrou cada palavra de A cegueira, um relato de sua vida como escritor cego. A cegueira foi considerada uma das fontes de inspiração de Borges. Como não enxergava, sua inspiração viria de sentidos pouco explorados pelas pessoas com visão. Essa possível explicação para a genialidade literária de Borges é a que mais agrada às pessoas não-deficientes. Borges seria um exemplo do deficiente que supera a lesão e se transforma em um gênio literário. De desvantagem, a cegueira passaria a ser entendida como um estímulo à literatura” (2007, pág. 07).

“Mas não era assim que Borges descrevia a sua deficiência. Para ele, "a cegueira deve ser vista como um modo de vida: é um dos estilos de vida dos homens". Afirmar a cegueira como um modo de vida é reconhecer seu caráter trivial para a vida humana. Ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Mas, como qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver a vida. A deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida” (2007, pág. 07).

Ao final das leituras, foi entregue a cada estudante e ao professor uma folha contendo o alfabeto em braille e uma folha (com células em branco) para a atividade prática. Os estudantes puderam escrever com o uso da caneta seus respectivos nomes em braille. Em seguida, todos os nomes foram recolhidos e devolvidos aleatoriamente, pois o objetivo era que os estudantes conseguissem ler o nome dos colegas com a ajuda do alfabeto em braille que lhes foram entregue. Todas as folhas do alfabeto em braille foram coladas no caderno dos estudantes e os nomes dos estudantes escritos em braille foram recortados e colados em três folhas “quarenta quilos” para exposição no corredor da sala de aula e apreciação das demais turmas da escola. A confecção do mural foi realizada pelos próprios estudantes.

A parte prática da oficina aconteceu no pátio da escola, onde os estudantes se agruparam em grupos de quatro alunos para, com os olhos vendados, jogarem com jogos diversos: dominó em braille, dominó tátil com diversas texturas, jogo da memória tátil também com diversas texturas e jogo da memória tátil das figuras geométricas. Os grupos que iam finalizando aguardavam um outro grupo finalizar para a troca de jogo. Conforme fotos abaixo, na figura 03 e 04, foi um momento bastante lúdico, descontraído e inovador para todos, pois nenhum aluno havia vivenciado a experiência de tornar-se cego por alguns instantes e explorado os outros sentidos, na ausência da visão. A oficina (teoria e prática) durou uma aula e meia.

**Figuras 3 a 15**





Fonte: a autora

No segundo momento da aula, voltamos à sala para discutirmos como foi a experiência com os jogos. Embora em meio a tanta euforia e conversação, conseguimos prender a atenção de todos com o relato do professor. Este, relatou que foi uma experiência singular, que nunca havia pensado de como seria possível sobreviver sem a visão, mas agora com essa vivência descobriu que seria sim possível continuar a viver de forma digna e até continuar lecionando. É claro depois de um processo de adaptação e de aceitação dele próprio. Esse comentário foi muito importante porque foi o carro-chefe para outros tantos comentários, dessa vez por parte dos estudantes. Nesse momento, desmistificamos os mitos e as verdades sobre a cegueira.

A pedido da pesquisadora, um estudante fez a leitura da sinopse do filme “Gaby: Uma História Verdadeira”. Logo após, assistimos ao trailer do filme (6:09) para reflexão na próxima aula sobre o processo de integração da PcD que antecedeu o processo de inclusão social. Baseado em fatos reais, o filme trata de uma filha de refugiados europeus no México nascida com paralisia cerebral que afetou o corpo, mas não a mente totalmente. Gaby é encorajada pelos pais e pela babá a jamais desanimar por conta da deficiência. Ela vai à universidade e se torna uma aclamada escritora. Tem um relacionamento com um jovem e consegue se inserir no mercado de trabalho.

Solicitamos à turma a pesquisa conceitual da palavra “integração”, da expressão “integração social” e de “acessibilidade” para discussão e ampliação no segundo encontro e que assistissem ao filme citado para a discussão no fórum de debate, bem como a produção de um texto com as impressões. Os estudantes deveriam identificar as cenas relacionadas ao processo de segregação, de integração e de inclusão social. Solicitamos a pesquisa da biografia da escritora, ativista de direitos humanos e poeta Gabriela Brimmer (Gaby).

Nossa aula finalizou com os estudantes conhecendo e manipulando os materiais expostos. Os estudantes se surpreenderam com os materiais e demonstraram interesse em pegá-los, manipulá-los. A turma solicitou que tivéssemos mais um momento onde pudéssemos jogar novamente com o material que lhes foram apresentados.



## 5.5 QUINTA AULA / TEMA – ACESSIBILIDADE, MITOS E VERDADES SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

No nosso quinto encontro tivemos como tema “Acessibilidade, mitos e verdades sobre a pessoa com deficiência”. Após de iniciada a aula, retomando a aula anterior, discutimos no fórum de debate o filme “Gaby: Uma História Verdadeira”, as cenas relacionadas à segregação, integração e inclusão da PcD. Apresentamos e discutimos o conceito de integração” e da expressão “integração social”, bem como o conceito de “acessibilidade”.

Os estudantes falaram sobre os pontos fortes do filme, como a escolaridade da jovem, a sexualidade e a inserção da mesma no mercado de trabalho e na universidade. Destacaram as características das duas escolas pelas quais passou a personagem: a primeira que segregava, a segunda que incluía. Os estudantes comentaram que não sabiam que uma pessoa com paralisia cerebral poderia ter o cognitivo conservado, poderia aprender a ler e escrever e chegar à universidade e escrever livros.

Após o debate do filme, os estudantes leram e comentaram sobre os conceitos pesquisados. Falaram que o conceito de segregação é muito próximo de integração, dando até para confundir os dois termos. Segunda a pesquisa que realizaram, dentre outros sentidos, integração significa *o ato ou efeito de integrar ou tornar inteiro. Integração é também sinônimo de assimilação e reunião.* No sentido mais específico, foi lido que integração é um termo bastante frequente no âmbito da Pedagogia, sendo que mesmo nesta área, pode ser usado em contextos bem distintos. Pode remeter para a introdução acompanhada de um aluno com deficiências ou dificuldades de aprendizagem em uma turma. Também pode remeter para a adaptação de um aluno na sua vida escolar.

Apresentamos à turma o conceito de integração pelo viés sociológico. O mesmo representa a introdução de indivíduos ou grupos em contextos sociais maiores, com padrões e normas mais gerais. E para deixar mais claro a diferença entre integração social e segregação social, apresentamos a figura representativa 05 para que eles comparassem com a figura 02 e percebessem melhor a diferença. Diferenciar esses termos é importante, pois é por causa da desinformação que muitas vezes acreditamos que estamos incluindo o outro, sendo que na maioria das vezes estamos apenas integrando-o, ou mesmo segregando, pois a inclusão vai muito além desses conceitos. Dessa falta de distinção decorrem posturas e ações de preconceitos, discriminação e a utilização de capacitismos sobre a PcD.

**Figura 16 – INTEGRAÇÃO SOCIAL**



**FONTE:** Santos e Barbosa (2016)

No que se refere ao conceito de acessibilidade, os estudantes leram que “acessibilidade diz respeito à condição de possibilidade para a transposição dos entraves que representam as barreiras para a efetiva participação de pessoas nos vários âmbitos da vida social”. Deram exemplos de materiais adaptados para a PcD, como a máquina em braille, a cadeira de rodas, a bengala, o aparelho auditivo e os materiais pedagógicos que os estudantes com deficiência usam.

Um dos estudantes leu que “promover a acessibilidade significa assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público”.

Apresentamos o conceito de acessibilidade trazido pela Lei de acessibilidade, qual seja: “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

Após o fórum de debate realizamos a leitura de alguns trechos do artigo: “Sociologia da Acessibilidade” (2019) da socióloga Carla Cristina Garcia. No segundo momento da aula, uma estudante realizou a leitura da sinopse do filme: “Meu pé esquerdo” (1989) e em seguida apresentamos o trailer para reflexão (no próximo encontro) sobre o processo de integração da PcD. Também baseado em fatos reais, o filme trata de uma criança, Christy Brown, de uma família humilde de operários irlandeses, que nasceu com paralisia cerebral.

Apesar de tetraplégico, aos cinco anos, ele demonstra o controle de seu pé esquerdo e usa giz para rabiscar uma palavra no chão. Com coragem, determinação e a ajuda da mãe, Christy supera as limitações físicas e torna-se pintor, poeta e autor.

Solicitamos à turma a pesquisa conceitual das palavras “inclusão”, da expressão “inclusão social” e “capacitismo” para discussão e ampliação do conceito e que assistissem ao filme citado para a discussão no próximo encontro, bem como a produção de um texto com as impressões do filme. Os estudantes deveriam identificar as cenas relacionadas ao processo de segregação, de integração e de inclusão social. Solicitamos a pesquisa da biografia do escritor, pintor, poeta, autor, roteirista e autobiógrafo Christy Brown.

## 5.6 SEXTA AULA / TEMA – O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

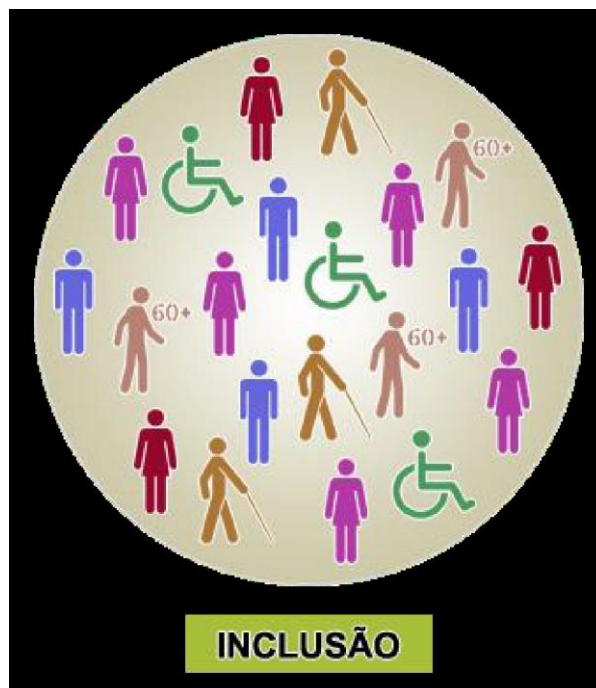
Discutimos a respeito do processo de inclusão social. Retomamos a aula anterior e após organizamos o fórum para debater as cenas relacionadas à segregação, integração e inclusão da PcD do filme “Meu pé esquerdo”. Finalizamos o fórum de debate apresentando e discutindo o conceito de “inclusão” e de inclusão social” trazido pelos estudantes.

No debate, os estudantes apresentaram entre outros conceitos que “Inclusão social é uma medida de controle social que visa a incluir na sociedade grupos marginalizados e excluídos, como os negros, deficientes e homossexuais”. E ainda que “Socialmente, a inclusão significa um ato de equidade entre diferentes indivíduos que habitam determinada sociedade”.

Após realizada a pesquisa os estudantes leram o conceito de inclusão social no campo da Sociologia: “a inclusão social é uma medida de controle social, ou seja, ela atua como meio de integração entre administração pública e sociedade a fim de solucionar conflitos e resolver problemas resultantes da formação da sociedade capitalista”.

Apresentamos à turma a figura de número 17 para melhor compreensão do processo de inclusão social.

**FIGURA 17 – INCLUSÃO SOCIAL**



**Fonte:** Santos e Barbosa (2016)

Quanto ao conceito de capacitismo, os estudantes apresentaram:

Capacitismo é a discriminação e o preconceito social contra pessoas com alguma deficiência. Em sociedades capacitistas, a ausência de qualquer deficiência é visto como o normal, e pessoas com alguma deficiência são entendidas como exceções; a deficiência é vista como algo a ser superado ou corrigido, se possível por intervenção médica; um exemplo de postura capacitista é dirigir-se ao acompanhante de uma pessoa com deficiência física em vez de dirigir-se diretamente à própria pessoa, ou quando a chamamos pela deficiência, como "cadeirante", "o ceguinho", e não pelo nome, desconsiderando a individualidade do ser humano.

Capacitismo é uma expressão ainda pouco conhecida, mas que traz consigo um problema histórico: a discriminação e o preconceito contra as pessoas com deficiência (PcD)

Em relação aos mitos criados sobre a PcD, ressaltamos que a própria LBI vem a desconstruir parte daqueles relacionados diretamente a alguns direitos dos mesmos, a saber:

Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para:

- I - casar-se e constituir união estável;
- II - exercer direitos sexuais e reprodutivos;
- III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar;
- IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória;
- V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e
- VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

Após lermos o artigo mencionado, perguntamos se alguém poderia citar algum mito disseminado em relação à PcD de que eles tinham conhecimento. No segundo momento da aula, fizemos a leitura de alguns trechos do livro: “Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?” de Teresa Mantoan (2003). Em seguida, um estudante fez a leitura da sinopse do filme: “Extraordinário” (2017) e em seguida apresentamos o trailer (2:21) para reflexão (no próximo encontro) sobre o processo de inclusão social da PcD, processo esse que vivenciamos nos dias atuais.

Solicitamos que assistissem ao filme citado para a discussão no fórum de debate no próximo encontro, bem como a produção de um texto com as impressões do mesmo. Os estudantes foram orientados a identificar as cenas relacionadas ao processo de segregação, de integração e de inclusão social.

Muitos deles falaram que já haviam assistido ao filme no cinema e na TV. Alguns adiantaram comentários dizendo que o personagem sofria bullying, que no início ele sofre muito com o preconceito e que por isso que usava o capacete como uma forma de não aparecer. Propomos a reflexão sobre o texto lido e que fizessem uma relação entre a leitura realizada e o vídeo apresentado. Enfatizamos que o processo de inclusão social, embora atual, é permeado por diversas barreiras de acessibilidade, sendo a barreira atitudinal a mais perniciosa para as PcD. Solicitamos a pesquisa conceitual das palavras “discriminação”, “preconceito” e bullying” para discussão e ampliação do conceito no próximo encontro no fórum de debate e da história que há por trás do filme.

Finalizamos a aula organizando previamente um seminário para ser apresentado no último encontro (Aula 08) como etapa final do processo formativo dos estudantes e como parte integrante da Avaliação. Separamos a turma em sete grupos de 6 alunos. Cada grupo deveria apresentar um dos temas trabalhados em sala. A apresentação deveria ser em datashow e com a utilização de cartazes. Solicitamos que apresentassem os temas também através de fotografias, charges, tirinhas ou cartuns; recortes de jornal ou revistas relacionados ao processo de inclusão social para exposição e apreciação de todos. Os alunos deveriam apresentar para a turma o material que trouxeram e confeccionar um mural a ser exposto.

Nosso último encontro com a turma consistiu na culminância do Projeto de Intervenção, tendo como tema a “Interseccionalidade e Acessibilidade”. Os filmes e vídeos sugeridos pelos estudantes para compor o catálogo de filmes e o *Inlucine* foram assistidos pela pesquisadora e pelo professor da disciplina para, só após, ser devidamente incluído no catálogo e disponibilizado para a escola como um todo.

Ficou acordado na turma que no nosso próximo encontro iríamos conhecer a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), a primeira língua oficial para os surdos, após o fórum de discussão. Também iríamos acompanhar o andamento do seminário e tirar possíveis dúvidas.

## 5.7 SÉTIMA AULA / TEMA – A INCLUSÃO SOCIAL DA PESSOA SURDA

Nosso penúltimo encontro teve por tema “A inclusão social da pessoa surda”. Após de iniciada a aula, retomando a aula anterior, discutimos no fórum de debate o nosso último filme “Extraordinário” e as cenas relacionadas à inclusão da PcD. Apresentamos e discutimos o conceito de “discriminação”, “preconceito” e bullying”. Um estudante, entre outros conceitos de preconceito, leu o seguinte:

Preconceito é uma opinião formada precipitadamente, sem maior ponderação, um conceito formado antes de se ter os conhecimentos necessários. É uma opinião favorável ou desfavorável que não é baseada em dados e experiência própria objetivos, que pode ser baseada ou não em sentimento precipitado, motivado por hábitos de julgamento ou generalizações apressadas. A palavra também pode significar uma ideia ou conceito formado antecipadamente e sem fundamento ou imparcial, um conjunto de atitudes que geram, favorecem ou justificam um comportamento de discriminação.

Perguntamos quem já havia sofrido preconceito e se poderiam dar exemplos. Entre tantos exemplos dados, destacamos aqueles ocorridos na própria escola por motivos diversos: cor, peso, cabelo e sexualidade. Os estudantes falaram da proximidade dos dois vocábulos: “discriminação” e “preconceito”. Para distingui-los chamamos a atenção para o fato de que discriminar é uma ação injusta contra uma pessoa baseada quase sempre no preconceito que se tem. O conceito de discriminação que apresentaram foi:

Discriminação é a conduta de transgredir os direitos de uma pessoa, baseando-se em raciocínio sem conhecimento adequado sobre a matéria, tornando-a injusta e infundada.<sup>1</sup> Pode ocorrer em diversos contextos, porém o contexto mais comum é o social, através da discriminação social, cultural, étnica, política, religiosa, sexual ou etária, que podem, por sua vez, levar à exclusão social e muitos outros.

Apresentamos a todos o conceito de discriminação segundo a Organização das Nações Unidas (ONU):

o Art. 2º define discriminação da seguinte forma: Qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável (ONU, 2006, pág. 4).

Ainda no fórum de debate, os estudantes falaram sobre o resultado de suas pesquisas dos filmes para o *Inclucine* relacionados com o tema geral abordado nos encontros (A inclusão social da pessoa com deficiência).

Nosso segundo momento teve por finalidade realizar a oficina de LIBRAS. Perguntamos aos estudantes quem conhecia ou convivia com alguma pessoa surda. Apenas dois estudantes responderam positivamente. Um falou que tinha um vizinho; o outro que já havia estudado com um aluno surdo. Após relatarem resumidamente como era a relação entre eles e a pessoa surda, perguntamos se alguém tinha curiosidade ou interesse em aprender e se achavam importante a Libras. Alguns nada responderam, mas a maioria respondeu que tinha curiosidade e interesse, pois a comunicação entre as pessoas é fundamental.

Falamos para os estudantes que a Lei da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nº 10.436 de 24.04.02 é fundamental para a promoção da acessibilidade. Esta lei regulamenta a acessibilidade comunicacional da pessoa surda, garantindo o acesso dos estudantes surdos à escola, além de dispor sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, bem como sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas surdas e a organização da educação bilíngue, imprescindível para a inclusão das mesmas no Ensino Superior.

No segundo momento da aula demos início à oficina de Libras. Foi apresentado e entregue a cada estudante a imagem do sinal de Libras em folha e o fizemos também em Libras. Também entregamos a todos o alfabeto em Libras. Depois de visto o material tiveram a oportunidade de fazer em Libras o alfabeto completo, os números até trinta, as dezenas até 100, as cores, os dias da semana e os meses do ano, algumas palavras e expressões de saudação, como: obrigada, por favor, licença, bom dia, boa tarde e boa noite, entre outras mais e, por fim, os estudantes fizeram seus próprios nomes em Libras conforme a figura 07.

FIGURA 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 – Oficina de Libras



Fonte: professor



Finalizamos nossa aula com uma dinâmica onde as dupla de estudantes fariam em Libras os seus próprios nomes. Os registros em fotografias e vídeos realizados pelo professor da turma mostram o momento interativo que tivemos. Ao final, os estudantes mostraram os materiais didáticos solicitados (as fotografias, charges, tirinhas ou cartuns; recortes de jornal ou revistas) para em seguida confeccionarem o mural para exposição e apreciação de todos da escola.

## 5.8 OITAVA AULA / TEMA – DA INTERSECCIONALIDADE À ACESSIBILIDADE

Nosso último encontro com a turma consistiu na culminância do Projeto de Intervenção, tendo como tema “Da Interseccionalidade à Acessibilidade”. Esse dia consistiu no alcance do nosso último objetivo específico da pesquisa, a saber: “Oferecer um processo formativo aos professores e equipe gestora da escola” como ferramenta de superação das barreiras de acessibilidade encontradas com a execução do projeto de intervenção. Para tanto, participaram nove professores, um dos gestores, a coordenadora pedagógica e a professora do AEE, além dos estudantes da turma alvo dos encontros.

A formação continuada em serviço foi organizada e desenvolvida em cinco momentos distintos. O primeiro momento, dedicado à apresentação do Projeto Interventivo realizado. O segundo momento, a apresentação de um curta metragem. O terceiro momento, a apresentação do seminário dos estudantes aos professores. O quarto momento, uma atividade prática dos professores. E por fim, no quinto momento o encerramento com uma discussão sobre as impressões dos professores sobre o Projeto de intervenção e os seus resultados, bem como as dúvidas e sugestões.

O processo formativo dos professores e equipe gestora foi iniciado com a apresentação dos estudantes do Projeto de Intervenção realizado em sala de aula. Iniciamos a aula/formação conduzindo os estudantes para a sala de vídeo, no que tivemos o cuidado de previamente organizar as bancas em um grande círculo. Já com todos presentes, alunos e professores, o projeto de intervenção foi apresentado juntamente com os temas abordados. Cada encontro nosso foi resumidamente apresentado por um representante de cada grupo do seminário. Os estudantes falaram do tema da aula, do objetivo e de como ocorreu o trabalho naquele encontro.

No segundo momento, na intenção de vivenciarmos um momento de sensibilização no tocante à inclusão social, apresentamos o vídeo “Cordas” (11 min.) para reflexão de todos acerca da importância e nuances da inclusão social e escolar da PcD. Após a apresentação do curta, levantamos uma questão muito simples: “E aí, baseados na história do vídeo, nossa escola é uma escola inclusiva? Com práticas inclusivas? Vocês se consideram professores inclusivos? A maioria

dos presentes concluíram que a resposta para tais perguntas era “não”, mas que estão no caminho, na direção da inclusão. Ao final, demos por início a apresentação do seminário.

O seminário foi apresentado com a utilização de um datashow. Além dos estudantes apresentarem seus temas todos discutiram o conceito de cada processo social, bem como apresentaram imagens para ilustrá-los. Após isso, houve a exposição dos estudantes e intervenção da pesquisadora e do professor regente, finalizamos com a participação ativa dos professores e equipe gestora.

**O primeiro grupo**, cujo tema foi “A exclusão social na Idade Antiga”, falou sobre o extermínio da PcD na antiguidade. Trouxeram exemplos do filme “300” e fizeram uma relação com a Idade Contemporânea. Apresentaram o conceito da expressão “exclusão social” e imagens relacionadas.

**O segundo grupo**, com o tema “O processo de segregação social na Idade Média”, abordou o tema fazendo referência ao filme “O corcunda de Notre-Dame” e as muitas escolas especiais ainda existentes. Apresentaram o conceito da expressão “segregação social” e imagens relacionadas.

**O terceiro grupo**, com a temática “A integração social da pessoa cega”, apresentou os pontos fortes do filme “A história de Gabi” e o conceito de “integração social”.

**O quarto grupo** abordou o tema “O processo de inclusão social na contemporaneidade”, levantando a questão: o que falta para tornar a nossa escola efetivamente inclusiva? Se você não se considera um professor inclusivo, o que falta para se tornar?

**O quinto grupo** abordou o tema “Acessibilidade, símbolos, mitos e verdades”, apresentando os diversos símbolos relacionados à PcD e os seus respectivos significados.

**O sexto grupo** falou das terminologias usadas ao nos referirmos à PcD (das mais pejorativas às mais adequadas). Apresentou um quadro demonstrativo com duas colunas. Uma, com as expressões que já caíram em desuso; a outra, com os termos corretos a serem utilizados ao nos referirmos às pessoas inclusas, Esse grupo teve por base o texto de Romeu Sasaki: Terminologias sobre deficiência na era da inclusão.

**O sétimo e último grupo**, apresentou o tema “Barreiras de acessibilidade”, apresentando cada um dos tipos de barreira, conceitos e imagens. Todos os grupos apresentaram seus temas utilizando além do datashow, cartazes confeccionados com imagens, fotografias, recortes de jornal e revistas, com charges, cartuns e tirinhas. O nosso projeto de intervenção finalizou com a participação ativa dos professores e da equipe gestora, conforme figura 10.

A cada professor foi entregue um faixa em cartolina, escrita uma palavra ou expressão diretamente relacionada com o tema da inclusão para ser lida e explicada com suas próprias palavras. As palavras foram aquelas trabalhadas pelos próprios estudantes (exclusão, segregação, integração, inclusão, diversidade, acessibilidade, interseccionalidade, estigma, capacitismo, tecnologia assistiva, barreiras de acessibilidade). Todos os professores explicaram de forma satisfatória cada conceito e expuseram cada palavra na lousa da sala.

Encerramos o processo formativo com a fala dos professores, no que puderam tirar suas dúvidas e apresentar sugestões. Apresentaram em seus discursos a satisfação em participarem do projeto, pois o mesmo conseguiu agregar valor à escola e que gostaria de outras oportunidades de vivências com o tema.

**FIGURA 26 a 43**









Fonte: professor

## 6. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS E DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

O caminho é longo rumo ao processo de inclusão social da PcD. O fato é que, em geral, a trajetória por esse caminho é marcada por diversas barreiras como, preconceitos, discriminação (conceitos que são parecidos, porém distintos), estigma e exclusão em todas as suas formas. Por esse motivo, foi feito um esforço na intenção de utilizar a pesquisa como princípio pedagógico em sala de aula, para que através dela os estudantes ampliassem os seus conhecimentos acerca de temas e conceitos pouco discutidos e trabalhados em sala de aula. A pesquisa-ação, através da pesquisa textual e conceitual permitiu resultados satisfatórios nessa direção.

Neste capítulo iremos nos deter principalmente na análise de três aspectos que julgamos de maior relevância na pesquisa e na aplicação do projeto interventivo, a saber: as barreiras de acessibilidade, a relação professor-aluno e a avaliação da aprendizagem. Esses três aspectos correspondem aos objetivos específicos, quais sejam: analisar as possíveis barreiras de acessibilidade identificadas no processo ensino-aprendizagem; analisar a relação professor-aluno e analisar o processo avaliativo proposto pelo docente aos estudantes.

Percebemos que não havia nenhum estudante com deficiência propriamente dita, mas com transtornos de aprendizagem, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Dislexia, entre outros. Segundo estudos, esses transtornos envolvem problemas de concentração, de atenção, de percepção, de memória, de visão, de fala e de linguagem e estão catalogados no CID F81. O CID F81 é o código para Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, conforme a Classificação Internacional de Doenças (CID). Esses transtornos alteram as modalidades habituais de aprendizado desde as primeiras etapas do desenvolvimento da criança. e possuem seis subcategorias:

- **F81.0:** Transtorno específico de leitura
- **F81.1:** Transtorno específico da soletração
- **F81.2:** Transtorno específico da habilidade em aritmética
- **F81.3:** Transtorno misto de habilidades escolares
- **F81.8:** Outros transtornos do desenvolvimento das habilidades escolares
- **F81.9:** Transtorno não especificado do desenvolvimento das habilidades escolares.

Consta no CID: “O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental e ele não é devido a um traumatismo ou doença cerebral” (Ministério da Saúde. Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde. CID 10. Brasília: DATASUS, 2021).

## **7. BARREIRAS DE ACESSIBILIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

Conforme o objetivo geral desse trabalho – descortinar os limites e as possibilidades da prática pedagógica inclusiva no ensino de Sociologia –, consideramos que o seu alcance se deu tanto pelos limites identificados, quanto pelas possibilidades adotadas no projeto interventivo, e outras que pela limitação da pesquisa não puderam ser contempladas.

Diversos foram os entraves encontrados durante a execução do projeto de intervenção pedagógica. Porém, diversas foram as possibilidades de ações adotadas que visaram minimizar os impactos negativos ainda presentes nas instituições de ensino, que caminham na direção do processo inclusivo, a partir da promoção da acessibilidade. Segundo estudos desenvolvidos por Romeu Sasaki (2001) verificados na literatura acerca do tema, existem diferentes tipos de acessibilidade a que a prática pedagógica inclusiva deve nortear-se. Por questão didática, iremos abordar aqui apenas os tipos de acessibilidade relacionados diretamente aos entraves identificados na presente pesquisa, sendo eles:

- ***Acessibilidade Atitudinal***

Refere-se à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a esse, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. As barreiras mais difíceis de se perceber são aquelas praticadas por nós mesmos. Entretanto, são as mais fáceis de serem derrubadas, através da informação, empatia e atitudes. São as que trazem maior impacto para a vida das pessoas com deficiência. Muitas das nossas ações reforçam ainda mais as barreiras comunicacionais e as demais. São os nossos julgamentos, crenças e estereótipos. É preciso buscar informação e estar disposto a conhecer mais sobre o outro, independentemente de quem seja esse outro.

Tomando o nosso projeto de intervenção como exemplo, nos deparamos com barreiras na acessibilidade atitudinal, denominadas “barreiras atitudinais”, uma vez que o próprio professor da sala assumiu a sua dificuldade na relação professor-aluno, falando que muitos dos seus entraves tinha relação com a falta de formação continuada e formação por conta própria. O mesmo alegou não ter preparo, competência para trabalhar (ensinar) com alunos com deficiência e lidar com eles. O professor falou que tem ciência do quanto precisa avançar em relação ao processo de inclusão dos seus alunos e que acredita que em muitas de ações ele acaba excluindo esses alunos, ao invés de incluir, mas isso acontece sem que ele queira fazer. Ele tem consciência que ao não conseguir incluir seu aluno, ele exclui, mesmo sem desejar.



A Lei Brasileira de Inclusão corrobora as nossas considerações feitas em seu artigo 3º inciso IV, quando classifica na alínea “e” as barreiras atitudinais, como: “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas”.

Outro limite encontrado no projeto de intervenção foi a interação entre os próprios colegas de turma com os alunos com limitações. Segundo o professor, os estudantes não acolhem tão bem em seus grupos aqueles que apresentam dificuldades. Colocam obstáculos para inseri-los. Entretanto, mesmo reconhecendo esse fato, o mesmo ainda não tomou nenhuma atitude para solucionar esse problema

- ***Acessibilidade Metodológica ou Pedagógica***

Conhecida também como pedagógica, a acessibilidade metodológica ou pedagógica é a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional determinará, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.

A barreira metodológica ou pedagógica esteve presente na aula do professor parceiro ao percebermos a ausência de uma metodologia adaptada às limitações dos seus alunos, portanto, mais dinâmica e mais interativa. Quando o professor realizou trabalhos e atividades sem utilizar recursos de acessibilidade para esses alunos, como por exemplo (para citar apenas dois): oferecendo atividades impressas com uma fonte maior, com mais imagens e textos mais resumidos. Quando deixou de reforçar e repetir as orientações de atividades e trabalhos prolongando o tempo de concretização de tarefas, pois os alunos com deficiência geralmente não conseguem concretizar uma tarefa dentro do tempo estabelecido.

Sabe-se que o estudante com deficiência ou transtorno de aprendizagem aprende muito mais facilmente com o uso de material concreto, leitura de imagens, textos curtos, de fácil compreensão e recursos áudio-visuais. Por esse motivo que uma das atividades recorrentes no projeto foi o uso de filmes, textos pequenos e imagens. Outra dificuldade que o professor apontou foi a falta de competência/habilidade em oferecer atividades adaptadas para os alunos que apresentam TDAH e dislexia, por exemplo. Por outro lado ele expressou a sua satisfação e alegria em ver todos os seus alunos, inclusive os que apresentam dificuldades, envolvidos com o nosso projeto.

A lei brasileira de inclusão confirma que existe na prática pedagógica do professor parceiro limites a serem superados quando conceitua no seu artigo 3º inciso IV barreiras de acessibilidade como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça o gozo, a fruição e o exercício dos direitos da pessoa à liberdade de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, entre outros. Consideramos que todos esses aspectos apontados estão direta ou indiretamente relacionados à prática pedagógica do professor voltada para os seus alunos com transtornos de aprendizagem.

Em se tratando de metodologia na perspectiva da inclusão social é importante conhecer também a concepção de criança, de conhecimento e de ensino nas muitas abordagens pedagógicas. Isto porque consideramos que o professor, em sua prática, não pode prescindir desses conceitos. Até para poder compreender o que se passa com o seu aluno e para melhor intervir no processo. Dessa forma, iremos enfatizar aqui tais conceitos, apenas, no modelo de ensino sócio-interacionista Vygotskiano e histórico-crítica de Dermeval Saviani por considerarmos os que mais se aproximam da perspectiva da inclusão social.

Resumidamente, a metodologia no modelo histórico-crítica defende a construção de uma aprendizagem que não seja por repetição e apresenta também um compromisso social. O termo pedagogia histórico-crítica foi elaborado por Dermeval Saviani em 1978 e nela, o professor volta a ter o papel central de levar conhecimento ao estudante. No entanto, a abordagem promove a formação de indivíduos críticos e que podem alterar sua realidade.

Já na metodologia do modelo sócio-interacionista, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio de relações sociais, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Para Saviani e Vygotsky o professor também é a figura essencial do saber por representar um elo intermediário entre o aluno e o conhecimento disponível no ambiente. Neste modelo, a criança já nasce em um mundo social e, desde o nascimento, vai formando uma visão desse mundo através da interação com adultos ou crianças mais experientes. A construção do real é, então, mediada pela interpessoal antes de ser internalizada pela criança. Desta forma precede-se do social para o individual, ao longo do desenvolvimento.

O aluno constrói o conhecimento por meio de ações efetivas ou mentais que realiza sobre conteúdos de aprendizagem. Enfim, o conhecimento é construído socialmente. O professor que assume com compromisso e responsabilidade a sua prática, não pode olhar seu aluno como se ele fosse uma caixa vazia. Devendo considerar que esse aluno é um sujeito dotado de conhecimentos prévios, mas aberto a novas construções.

No nosso projeto de intervenção, buscamos em todos os encontros resgatar os conhecimentos prévios dos nossos alunos, bem como iniciar, a partir da segunda aula, retomando o

que fora visto na aula anterior. Essa simples ação auxiliou todos os alunos a se situarem no tempo, no espaço e no conteúdo, principalmente aquele aluno que depende necessariamente desse retorno.

A concepção de ensino, ainda nesta abordagem, está intrinsecamente ligada à uma maior valorização do contexto sócio cultural dos alunos e de seus níveis de elaboração de conhecimentos. Também relaciona-se com um contato mais intenso e prazeroso com o universo da contagem, da leitura e da escrita, com busca mais intencional de contexto de significados. A organização do trabalho escolar está estruturada em bases mais coletivas, maior investimento na qualificação profissional e maior compromisso com a superação do fracasso escolar.

Nesse sentido, consideramos uma precária valorização do contexto social e cultural dos alunos, visto que, na maioria das vezes, esse contexto é marcado pela diversidade, preconceito, discriminação e estigma. De acordo com alunos e professor participante, esse assunto é pouquíssimo abordado em sala de aula, pois não há tempo suficiente para se ver o que o currículo pede.

Também consideramos que há uma precária valorização da elaboração de conhecimento dos alunos, por se tratar de níveis de conhecimento desiguais. Sabe-se que toda sala é heterogênea, inclusive, ou principalmente, em relação ao capital cultural (Bourdieu). Acontece que o professor, mediador do conhecimento, não pode se eximir da responsabilidade de superar os desníveis. Quando isso acontece, configura-se, assim, a barreira metodológica ou pedagógica, bem como a barreira atitudinal.

- ***Acessibilidade Programática***

Eliminação de barreiras presentes nas políticas públicas (leis, decretos, portarias, normas, regulamentos, entre outros). No contexto escolar, podemos citar o Projeto Político Pedagógico – PPP, o Regimento Interno, a própria caderneta do professor e o seu plano de ensino, por se tratar igualmente de documentos.

Na prática de ensino do professor participante da pesquisa não existe o hábito de registrar observações em relação aos seus estudantes com transtornos de aprendizagem. Também não havia um plano específico para esses alunos, nem cobrança da equipe gestora para essa finalidade. O próprio PPP e o Regimento Interno pouco fala de Educação Especial. O que está lá registrado é algo muito geral, segundo o professor.

- *Acessibilidade Comunicacional*

É a acessibilidade que elimina barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital). Segundo Rodrigo Rennó, a linguagem, as emoções e o excesso de informação são tipos de barreiras comunicacionais, caracterizadas pelo uso inadequado da linguagem e símbolos; timidez, impaciência; supor que o receptor já domina o assunto; pouca disponibilidade de tempo; distrações, ruídos, interrupções frequentes, etc.

A sala de aula é um lugar de socialização onde as diferenças aparecem de forma mais significativa. Perceber e respeitar as diferenças é exercer o reconhecimento da alteridade, ou seja, de que o outro faz parte do meu mundo e, se eu existo, é porque posso me comunicar e me relacionar com esse outro. Assim, a comunicação é a base de toda relação social. Partindo dessa premissa, as duas oficinas, a de Braille e a de Libras, foram realizadas com sucesso provando que é possível e também necessária uma comunicação onde haja interação com “o diferente”.

Os estudantes e o professor regente, mesmo sem terem um conhecimento prévio sobre o Braille e a Libras, conseguiram comunicar seus próprios nomes, palavras de saudação, alguns sentimentos (como tristeza, com raiva e alegria) e outras curtas informações porque se permitiram à experiência de se comunicar por meio do sistema de escrita para cegos e da língua de sinais dos surdos.

Em relação à comunicação dos surdos Vygotsky vem a dizer que: “no caso dos surdos-mudos, a datilologia (ou alfabeto manual) permite substituir por signos visuais, por diversas posições das mãos, os signos sonoros do nosso alfabeto e compor no ar uma escrita especial, que a criança surda-muda lê com os olhos” (2011, pág. 867). Consideramos, assim, que há na prática pedagógica do professor a barreira de acessibilidade comunicacional, por a Lei Brasileira de Inclusão defini-la como: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

Em linhas gerais, tomando-se como referência as barreiras de acessibilidade definidas tanto na Lei de acessibilidade, quanto na Lei Brasileira de Inclusão, conseguimos descortinar e analisar no presente estudo, por meio do projeto de intervenção pedagógica: as barreiras de acessibilidade atitudinais, principalmente através da relação professor-aluno; a barreira programática, dada a ausência de um plano de ensino específico para os alunos com transtornos de aprendizagem, um Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno mais inclusivos e abrangentes; a barreira

comunicacional, por se constituir por qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite o recebimento de mensagens e de informações. e, por fim, as barreiras metodológicas, através das ações pedagógicas, das atividades oferecidas aos estudantes com transtornos de aprendizagem, a transposição didática utilizada e o tipo de avaliação aplicada igualmente para todos indistintamente.

## 7.1 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Conforme o relato do professor regente a sua relação com os estudantes sempre foi amistosa, afetuosa, baseada no respeito, o que de fato foi observado nas intervenções. Entretanto, no que se refere à sua relação com os alunos com transtorno de aprendizagem e PcD de um modo geral, ainda não é uma relação muito próxima, pelo contrário, há muitos entraves, como ele mesmo relatou. O desconforto surge em ele saber que o seu aluno apresenta limitações e ele não consegue ajudar como deveria. O mesmo falou que seria ainda pior se tivesse um aluno cego ou surdo. Curiosa a resposta do professor. O mesmo fez queixas do não oferecimento de formação continuada voltada para a inclusão social, como também da grande lacuna na grade curricular do curso de Ciências Sociais. Seu contato com pessoas com deficiência é quase zero, segundo ele, e a sua leitura é mínima sobre o assunto.

Alguns teóricos/pensadores se aproximam daquilo que consideramos ser a educação inclusiva, sem necessariamente abordarem o assunto da inclusão da pessoa com deficiência. Entre eles: Vygotsky, Henri Wallon, Howard Gardner e Paulo Freire, dentre outros. Ao ser questionado acerca desses autores, o professor falou que desconhecia os dois últimos, que já ouviu falar em Wallon e em Gardner, e que viu na faculdade Vygotsky e Paulo Freire. Acrescentou que não tem vergonha em dizer que tem muita dificuldade em trabalhar nessas perspectivas, muito embora admire reconheça a sua importância para a Educação. Citou a dificuldade em realizar em sala de aula atividades em grupo e disse que apresenta dificuldade em relação à questão da afetividade. Disse que não tem, nem segurança, nem propriedade para explorar e/ou considerar as inteligências múltiplas dos seus alunos. Quanto à Paulo Freire, falou que o autor trouxe grandes contribuições para a prática docente e citou o livro: *Pedagogia da autonomia*.

Na perspectiva da inclusão, a relação professor-aluno - quando esse aluno é uma pessoa com deficiência -, não pode, nem deve ser diferente daquela indicada para com o estudante sem deficiência. Teóricos utilizados nesta pesquisa apontam para uma outra direção.

E cabe-nos, aqui, uma reflexão: Não estaríamos nos defrontando com problemas/dificuldades de ensinagem? (Polity, 2002). Aqui vale que se estabeleça uma relação com o que Alícia Fernandes (1990) chama de problema de aprendizagem reativo, uma vez que este acontece no interior das instituições de ensino, seja por causas materiais ou objetivas, seja por causas imateriais ou subjetivas.

Como o professor é um dos protagonistas do processo ensino-aprendizagem, caso o mesmo venha a desempenhar a sua função revelando no processo dificuldades de ordem emocional e afetiva, desencadeando e/ou reforçando ainda mais os problemas dos alunos, decerto que estamos, sim, falando de problemas de aprendizagem de ordem reativa (ou como diz Polity (2002): trata-se de "iatrogenia pedagógica"). Este tipo de problema (reativo), conforme Alicia Fernandez:

Ainda que não contemos com estudos estatísticos que permitam determinar a incidência desta patologia em relação à percentagem total da demanda nas instituições, podemos pensar que uns cinquenta por cento das consultas psicopedagógicas podem ser atribuídas a uma causa que não é sintomática de uma família e de um sujeito, mas de uma instituição sócio-educativa que expulsa o aprendente e promove o repetente em suas duas vertentes: exitoso/fracassante (1990, pág. 88)

A partir desses conhecimentos, não nos resta outra coisa senão refletir sobre a prática docente que é utilizada em sala de aula. Para tanto, trazemos questões do tipo: será que estamos no caminho certo? O conhecimento das práticas pedagógicas inclusivas e das teorias educacionais nos faz refletir melhor sobre a nossa prática? Enquanto professores, temos nos preocupado em estimular a aprendizagem contínua e significativa dos nossos alunos inclusos? A resposta para essas questões está exatamente na nossa compreensão do processo de aquisição do conhecimento, sobretudo, na compreensão das práticas pedagógicas inclusivas.

Para descortinarmos essas e outras questões faz-se necessário, também, que nos debruçemos sobre a relação professor-aluno, sobre a influência dessa relação no processo ensino-aprendizagem e o impacto dessa díade na aprendizagem do estudante – seja ele uma PcD ou não. Para tanto, nos deteremos mais na teoria de Vygotsky (2009), pelo simples fato de a escola (direção/coordenação/corpo docente) em seu discurso assumir que busca o alinhamento de sua pedagogia nas idéias sócio-interacionistas e por considerarmos uma teoria inclusiva. Buscaremos em um quadro comparativo entre os pressupostos vygotskyanos e a realidade encontrada pela nossa pesquisa de campo desnudar essas relações e algumas concepções a partir das tendências e abordagens pedagógicas, assim como nos modelos e perspectivas pedagógicas e epistemológicas.

O professor, na teoria sócio-interacionista defendida por Vygotsky, assume o papel de mediador de situações de aprendizagem e de conflitos que ocorrem em sala de aula, considerando que o aluno possui um repertório de conhecimento ao entrar na escola e continua nessa construção. Compreende os conceitos e vivências reveladas pelo aluno a partir de seu universo sócio cultural. Estará atento em propiciar um ambiente que desenvolva habilidades cognitivas nos mesmos, respeitando sempre seu desenvolvimento individual, ultrapassando dificuldades que os alunos possam apresentar em determinadas situações.

Cabe ao professor criar situações provocadoras para que o aluno tenha condições de gerar seus próprios conhecimentos, mediando, sempre, as interações entre alunos e entre estes com os objetos de conhecimento. O docente encoraja e aceita a autonomia e iniciativa dos alunos. Questiona acerca do entendimento deles sobre conceitos e concepções, antes de compartilhar seu próprio entendimento.

Já no concernente ao aluno, para Vygotsky (2009), este é um ser eminente, inquieto, à procura de constantes respostas às suas indagações, atento a informações que seu ambiente proporciona. Deve ser instigado a ampliar sua percepção e estar alerta às diversas características do objeto do conhecimento, bem como reconstruir conhecimentos. Um ser pensante que privilegia a construção do conhecimento como um todo.

Em linhas gerais, pelos motivos já apontados, consideramos que um dos limites da prática pedagógica inclusiva no ensino de sociologia da turma alvo de nossa pesquisa trata-se da relação professor-aluno. Esse resultado está diretamente ligado à barreira de acessibilidade atitudinal. O autor Tardif (2002) contribuiu de forma significativa com suas pesquisas no campo da educação, ao nos levar a identificar, reconhecer e até repensar os saberes profissionais que fazem parte da nossa prática docente. Segundo Tardif

O objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas de seu objeto de trabalho, ou seja, do ser humano. Essa proposição acarreta consequências importantes e raramente discutidas quanto à prática profissional dos professores (2000, p. 16).

## 7.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Sabe-se que a avaliação é um processo complexo e subjetivo. Quando se trata de avaliação na perspectiva da inclusão social, esse processo é ainda mais complexo. Entretanto, não é impossível de ser aplicado. Quanto mais diverso forem os recursos pedagógicos e os instrumentos avaliativos, maior a possibilidade de uma avaliação mais justa e equânime.

Em conversa com o professor parceiro e coordenadora, perguntamos:

COMO ACONTECE A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA?

*Professor – Não acontece. É a cultura da nota 6,0 que prevalece. O aluno sempre passa por média.*

*Coordenadora – Alguns professores aplicam avaliações diferenciadas para os estudantes com deficiência, porém não existe um planejamento voltado para os objetivos específicos do que se espera desse aluno, buscando avaliá-lo dentro do que foi ofertado durante o bimestre. Existe por parte da escola orientação, mas não cobrança em relação a isso.*

Diante dessa questão, relacionada ao Processo Avaliativo, o professor e a coordenadora revelam uma prática bastante comum no ambiente educacional, qual seja, a aprovação automática. Ambos ressaltam a cultura da nota mínima necessária para a aprovação direta dos alunos com deficiência. A coordenadora fez algumas críticas aos professores em relação às atividades para esses alunos. São atividades, muitas vezes, bem aleatórias e improvisadas.

A esse respeito a LDB/1996 de um modo geral, estabelece que a avaliação deve ser contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos sempre prevaleçam sobre os quantitativos, priorizando, dessa forma, a qualidade e o processo de aprendizagem. Expressa, assim, que a avaliação deve ser formativa. Aqui fazemos uma crítica à LDB/1996, à LBI, bem como às OCNEM/2006, visto que nada falam especificamente a respeito da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência ou com transtornos de aprendizagem. Apenas na Instrução Normativa/SEE nº 1/2015 (que norteia o sistema de ensino do Jabotão dos Guararapes, município da pesquisa) é que encontramos os critérios e procedimentos de avaliação para os estudantes com deficiência. Lê-se no Art. 2º item IV o seguinte texto:

A avaliação das aprendizagens do (a) estudante com necessidades educacionais especiais, em uma perspectiva inclusiva, deverá estar definida no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico das instituições escolares, seguindo as orientações contempladas na Proposta Curricular do Município de Jabotão dos Guararapes, considerando procedimentos que atendam cada estudante em suas características, interesses, capacidades/potencialidades e necessidades específicas de aprendizagem, acompanhando a evolução do processo educativo e observando o progresso em suas competências e habilidades com relação às atividades da vida cotidiana.

Dessa forma, podemos considerar que descortinamos mais um entrave da prática pedagógica inclusiva no ensino de sociologia da escola pesquisa, relatada pelo próprio professor e pela coordenação. Essa prática equivocada de avaliação está relacionada à barreira de acessibilidade metodológica ou pedagógica.



A lei orienta, norteia e assegura a avaliação enquanto instrumento educativo aos estudantes que dela têm direito. No nosso projeto interventivo buscamos oferecer uma avaliação diferenciada aos estudantes com transtornos de aprendizagem, diversificando ao máximo os instrumentos avaliativos, aumentando, assim, as possibilidades de um parecer mais justo. Para tanto, utilizamos fóruns de debate, apresentação de filmes, pesquisa textual e conceitual, seminário, confecção de cartazes e mural, oficinas, bem como a criação de um recurso material – o *Inclucine*.

Enfim, todos os estudantes, principalmente os que apresentavam transtornos de aprendizagem, inseridos nessa dinâmica, foram avaliados de diversas formas. A tão conhecida “prova oral” também é um instrumento avaliativo bastante válido a que o professor pode recorrer para atender às necessidades específicas dos seus alunos inclusos. Havendo um estudante com deficiência na turma, o professor também poderia avaliá-lo pela sua socialização e interação na sala de aula, seu engajamento na realização das atividades, bem como as suas explicações e entendimento nos fóruns de debate, até sua criatividade, imaginação e organização na confecção dos cartazes e mural.

Muito embora a teoria sócio-interacionista de Vygotsky (2009) nada fale sobre o processo avaliativo do estudante com deficiência, encontramos na sua literatura importantes contribuições que estão diretamente relacionadas ao assunto. No sócio-interacionismo as principais atividades didáticas devem ser em rede, dinâmicas e organizadas por área de conhecimento e temas geradores. Devem ser sistemáticas, com uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito. Podem apresentar questões específicas e nas estruturas das tarefas usam terminologias, como: classificar, analisar, antecipar e criar. Devem compreender também práticas grupais, interativas e contextualizadas com o conhecimento formalmente organizado.

Os resultados do nosso projeto de intervenção, de acordo com os dados coletados e analisados evidenciam que de fato a instituição escolar, alvo de nossa pesquisa, traz em si indicadores que certamente poderão desencadear problemas de aprendizagem reativo em seu corpo discente, principalmente nos estudantes com deficiência. Entre esses indicadores, o processo avaliativo. Problemas materiais e imateriais permeiam a imagem da escola citada: ausência da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); ausência de tecnologia assistiva; má circulação do conhecimento e comunicação, principalmente na interação professor/aluno; muitas conversas paralelas durante as atividades em sala de aula; alunos desmotivados pedagogicamente; falta de domínio dos conteúdos, entre outras questões.

Também fazem parte deste quadro a falta de tempo para finalizar as atividades em classe; e a formação de "panelinhas entre alunos" e a exclusão de outros (em especial aqueles que apresentam transtornos de aprendizagem ou deficiência); ausência de objetivos claros das aulas ministradas; ausência de laços de afetividade entre professor/aluno; ausência de projetos inclusivos na escola; postura de arrogância e auto-suficiência por parte de alguns professores. Neste sentido, a autora Polity nos diz que:

Embora os bloqueios emocionais possam estar relacionados a inúmeros fatores que fogem ao controle da escola, muitas vezes eles também podem originar-se no próprio contexto escolar, em decorrência de exigências rígidas e inadequadas, que redundam na rejeição dos alunos, principalmente dos provenientes das camadas mais baixas da população (2002, pág. 63)

Consideramos, ainda, que as salas de aula são o retrato da qualidade de educação que se tem nesta escola. É um verdadeiro despertar para a rejeição por parte dos alunos. São ambientes quentes, sem ventilação adequada, com péssima acústica, além do espaço físico não acomodar adequadamente seus 46 alunos. Vale salientar o que diz. Antoni Zabala a esse respeito:

É fundamental que a escola estabeleça um ambiente e determinadas relações que facilitem a auto-estima e o auto-conceito dos alunos. Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar do processo de ensino-aprendizagem, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo (1998, pág. 100).

Como acreditamos que o trabalho em grupo é mais eficaz no que diz respeito à aprendizagem, questionamos o porquê de o professor não gostar de trabalhos em grupo. Mais uma vez nos reportando à Zabala:

Para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno é preciso utilizar o grupo-classe, potencializando o maior número de intercâmbios em todas as direções. Para isso será imprescindível promover a participação e a relação entre os professores e os alunos e entre aluno-aluno, para debater opiniões e ideias sobre o trabalho a ser realizado e sobre qualquer das atividades que se realizam nas discussões e nos debates (1998, pág 101)

Vários foram os exemplos no nosso projeto de intervenção na direção do que Zabala (1998) defende. A organização do fórum de debate, do seminário, a criação do Inclucine e as duas oficinas realizadas, são exemplos de que buscamos estimular o trabalho em grupo, a socialização e a interação. Um ponto não menos importante, digno de ser aqui abordado, foram os resultados das pesquisas sobre os filmes, as impressões que os alunos tiveram deles e a pesquisa conceitual.

Por meio delas pudemos estimular a curiosidade epistêmica (Freire, 2000), a ampliação do vocabulário e a consciência crítica em relação ao processo de inclusão social. Como o nosso projeto de intervenção esteve alicerçado na proposta da BNCC, tanto a pesquisadora, quanto o professor parceiro, concordaram que com os resultados alcançados conseguimos contemplar as competências gerais da educação básica: 7, 9 e 10, bem como as competências específicas: 5 e 6.

Conforme a competência geral de número sete – Argumentação – os alunos argumentaram coerentemente os diversos temas abordados, com base em fatos e dados científicos (todos os filmes sugeridos foram baseados em fatos reais), apresentando suas ideias e pontos de vista, demonstrando respeito e preocupação em defesa dos direitos humanos.

Conforme a competência geral de número nove – Empatia e Cooperação – os alunos demonstraram empatia e respeito pelo outro e pelos direitos humanos, valorizando e respeitando a diversidade das pessoas e dos grupos sociais.

Conforme a competência geral de número dez – Responsabilidade e Cidadania – os alunos agiram pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, defendendo suas ideias, seus pontos de vistas e as suas impressões (em relação às histórias reais dos filmes, dos conflitos, dos processos sociais trabalhados) com base em princípios éticos, inclusivos e solidários.

Conforme a competência específica de número cinco – os alunos conseguiram identificar e combater com as suas ideias as diversas formas de injustiça, preconceito e violência apresentadas nos filmes e nos textos lidos, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos, solidários, respeitando os Direitos Humanos.

Conforme a competência específica de número seis – os alunos participaram do debate no fórum de discussão de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Segundo Goffman (2004) é comum a sociedade apresentar um olhar de discriminação e de visão segregadora ao afirmar que utilizamos termos específicos de estigma como *aleijado*, *bastardo*, *retardado*, em nosso discurso diário como forma de representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original. Infelizmente, as nossas atitudes colaboram para que vivamos em uma sociedade preconceituosa, limitadora de direitos, onde os nossos discursos precisam ser mudados, a fim de servir de sustentação para uma coletividade em que as pessoas possam celebrar as diferenças (1988, pág. 8).

Este autor afirma que “[...] fazemos vários tipos de discriminações [...]”, fazendo-nos perceber que acabamos quase sempre construindo barreiras de separação entre os indivíduos, ou

seja, “construímos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, como as de classe social” (2007, pág. 8). A esse respeito, Romeu Sasaki diz

Na raiz dessa nova abordagem está a perspectiva da inclusão social, entendida "como o processo pelo qual a sociedade se adapta para incluir, em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos" (1997, pág.3).

A sala de aula, reflexo da sociedade, sofre cada vez mais com múltiplas formas de agressividade: insultos, brigas, atitudes e comportamentos pejorativos sobre deficiência, assédio e perseguição. Por outro lado, a violência física ou verbal é frequentemente a primeira resposta de um jovem que é, ou se sente, pressionado, rejeitado, excluído, invisível, ou em sua maioria desinformado. Apresentar e defender alternativas, discutir e refletir sobre a inclusão social da pessoa com deficiência, mostrar ao estudante que ele pode atuar com protagonismo para reconhecer e respeitar a diversidade, acolher e dar vez, voz e visibilidade, apresentou-se como fator capital para a realização dessa pesquisa. E com tantos temas, conceitos de palavras e expressões pesquisados, acreditamos que os alunos e o professor parceiro contribuíram decisivamente para o alcance do objetivo geral deste trabalho: descortinar os limites e possibilidades da prática pedagógica inclusiva no ensino de Sociologia.

## 8. INCLUCINE

A criação do *Inlucine* contou com a colaboração dos estudantes na seleção e indicação dos filmes que culminou na confecção de um catálogo. Também tivemos a colaboração do professor em pesquisar a sinopse e trailer de cada longa metragem. Após o catálogo pronto, o mesmo foi exposto na sala dos professores para consulta. Os trailers e filmes foram baixados e depois enviados para o drive da escola para otimizar o tempo dos docentes.

As sugestões foram sendo dadas no decorrer dos encontros. Foram anotadas pela pesquisadora e pelo professor parceiro para triagem e em seguida compor ou não o catálogo. Foram listados 130 filmes com a temática da inclusão da pessoa com deficiência auditiva. Por questão meramente didática, os filmes foram organizados em categorias, por deficiência: deficiência física, auditiva, intelectual/cognitiva, visual, múltipla e autismo, conforme anexo único.

## 9. CONCLUSÃO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema “Práticas Pedagógicas Inclusivas: um hiato no processo de ensino-aprendizagem no ensino de Sociologia” além de possuir grande relevância na atual conjuntura política e educacional do Brasil, se propôs a desenvolver um projeto de intervenção à luz da Sociologia, da Pedagogia e do Modelo Social da deficiência, com o objetivo de descortinar e analisar os limites e as possibilidades da prática pedagógica inclusiva no ensino de sociologia.

Com o alcance de tal objetivo foi possível contribuir para um cotidiano das relações sociais e educacionais mais inclusivo no contexto escolar. Essa importância se dá sobretudo diante da escassez de formação continuada de Sociologia relacionada ao tema, como também diante da pouca demanda de professor habilitado na área.

O presente trabalho ganha relevância social e educacional por ter sido desenvolvido tanto à luz dos documentos legais que regem o ensino de sociologia, principalmente os mais recentes, como as OCNEM/2006, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a Lei Brasileira de Inclusão – LBI; quanto à luz de autores de renome da Sociologia, e dos sociólogos pioneiros do Modelo social da deficiência, como: Paul Hunt, Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein, sociólogos pouco discutidos nas Ciências Sociais. Também consideramos outras áreas do conhecimento, como a Pedagogia, a Psicopedagogia e a Educação Inclusiva.

Todos esses elementos relacionados ao ensino consciente e comprometido da Sociologia na perspectiva da inclusão social contribuíram tanto com a intervenção pedagógica em sala de aula no ensino de sociologia, quanto com as mediações pedagógicas inclusivas, com a transposição do saber científico para o saber escolar, como também com o processo formativo direcionado aos professores. Acreditamos que o maior legado deixado pela pesquisa foi a elaboração e execução do projeto de intervenção pedagógica, através dos processos formativos, como ferramenta/possibilidade de superação dos limites da prática pedagógica inclusiva no ensino de sociologia, como também a criação do *Inclucine* pelos estudantes - recursos didáticos esses que ficaram para a instituição de ensino.

Sabe-se que o professor da classe regular deve realizar atividades adaptadas para atender às dificuldades enfrentadas pelos estudantes com deficiência, além de adotar métodos diferenciados de avaliação, de modo a garantir o aprendizado desses estudantes. Muitas vezes, o afastamento, a indiferença causados pela “desinformação” quanto à deficiência ou suas especificidades demonstra uma dificuldade em lidar com a mais terrível das síndromes: a discriminação.

Na prática, como isso acontece? Um estudo, mesmo que aligeirado, das barreiras de acessibilidades responde a tal pergunta. Diante do exposto e da consciência crítica a que chegaram os alunos em relação à inclusão social, urge que nós professores, pesquisadores, cientistas sociais acreditemos mais no potencial das PcD. Os alunos, mesmo os que apresentavam em algum grau transtornos de aprendizagem (TDAH, Dislexia, transtornos de atenção, de concentração, de percepção, de memória, de linguagem, de ansiedade, visual, emocional, comportamental), apresentaram maior interesse, engajamento, participação e desempenho nas atividades oferecidas. Precisamos internalizar que, mesmo com suas limitações, eles têm motivações para viver e para aprender. É da responsabilidade de todos procurar conhecer um pouco mais sobre deficiência, e, principalmente, estar sensível à causa inclusiva. E no contexto de sala de aula, como se daria a aplicabilidade dessa discussão? Acredito que o projeto interventivo posto em execução nos deu essa resposta. Desenvolver, estimular, aguçar a curiosidade epistêmica a que tanto Paulo Freire (1996) se referia foi o nosso ponto de partida nas intervenções.

Enquanto professora do AEE, e conforme atribuições desse profissional estabelecidas nos itens VI e VIII do artigo 13 da resolução 04 de 2009 instituída pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, foi possível orientar tanto o professor da turma alvo da pesquisa, quanto os demais professores da escola sobre as tecnologias assistivas, recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos com deficiência. Também foi possível estabelecer uma articulação com os professores da sala regular e a professora do AEE da escola, visando a disponibilização desses recursos, dos serviços e das estratégias da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que promovem o desenvolvimento e a participação dos alunos inclusos nas atividades escolares

Dessa forma, imbuída de tais atribuições, a pesquisa não só teve a intenção como contribuiu com o ensino de sociologia com os recursos de tecnologia assistiva, de acessibilidade e adaptações necessárias para atender as especificidades dos estudantes e o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista da autonomia e o pleno exercício da cidadania. Contribuiu, da mesma forma, estimulando a adoção de práticas inclusivas, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com transtornos de aprendizagem em sala de aula.

A pesquisa concorreu também com o ensino de Sociologia fomentando a didática e as práticas pedagógicas inclusivas, assim como fortaleceu a relação professor-aluno, a partir das atividades propostas, como: a organização do fórum de discussão, das oficinas de Braille e de

Libras, do material informativo entregue aos alunos, minimizando os impactos negativos das barreiras de acessibilidades em sala de aula, sobretudo, dando mais visibilidade ao estudante neuro-atípico e às suas especificidades. Com o projeto de intervenção, foi possível elaborar e promover uma avaliação diferenciada, diversificando os instrumentos avaliativos propostos aos estudantes com transtornos de aprendizagem, garantidos por lei, como: apresentação de seminário, a utilização da pesquisa textual e conceitual, produções textuais, oficinas, organização de fóruns de discussão e a participação na criação do *Inclucine*.

Em linhas gerais, concluímos que muito embora os limites/barreiras de acessibilidade em relação à prática pedagógica inclusiva ainda sejam uma realidade no ensino de sociologia e no ambiente escolar, de um modo geral, muitas também são as possibilidades de práticas menos excludentes. Muitas delas trazidas por documentos legais que regulamentam a organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, as atribuições inerentes a função do AEE e outras que são pensadas e executadas pelo próprio docente.

Dessa forma, acreditamos que o projeto de intervenção, através do processo de formação, conseguiu minimamente promover a sensibilização de todos os envolvidos para além da sala de aula, para temáticas e conteúdos curriculares da sociologia, em face de deficiências, resistências e tensões no ambiente escolar, na comunidade do entorno, bem como na prática docente, envolvendo práticas pedagógicas inclusivas e reflexivas.

Acredito, ainda, que foi possível conseguir ressignificar a prática docente; concorrer para a valorização do professor e, ao propor uma ação mais significativa e mais comprometida com a inclusão social (através da elaboração e a execução do projeto de intervenção) conseguindo superar os limites para uma ação docente mais inclusiva. Do mesmo modo, contribuiu mediante a utilização de ferramentas próprias de outras áreas de conhecimento; através da ampliação de conhecimentos teóricos metodológicos; por intermédio de uma atuação docente mais significativa, através da confecção e utilização de tecnologia assistiva. Tudo isso na tentativa de superar as barreiras que interferem negativamente no ensino de Sociologia na perspectiva da educação inclusiva.

O trabalho concorreu para um maior esclarecimento quanto à efetivação da inclusão social na sala de aula, em toda a escola de um modo geral e em seu entorno, bem como quanto às possibilidades de ação inclusiva na superação das barreiras de acessibilidade identificadas na escola, a saber: barreira de acessibilidade atitudinal, metodológica e instrumental. Uma vez norteados pelo olhar e pela escuta na perspectiva da inclusão, pudemos perceber que é de suma



importância a qualquer profissional da área, comprometido com a transformação e inclusão social, assim como com a transformação e inclusão educacional, deixar de assumir uma postura inflexível como detentor e proprietário do saber, abrindo-se para as demais áreas de conhecimentos.

Porquanto, é importante que esse profissional não se feche em seus conceitos e se abra para outras interpretações, possibilidades, além de buscar parcerias em outras áreas de atuação e conhecimento. A exemplo disto, a pesquisa buscou suporte na Pedagogia, Psicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva, bem como no modelo médico de deficiência. O professor deve estar ciente de que tão complexo é o ser humano em sua dimensão biopsicossocial, assim o é também em suas disfunções. Que seja capaz, ainda, de inspirar seus colegas de profissão a mudarem suas posturas e metodologias, caso necessário; e a repensar criticamente a sua prática, principalmente, para a necessária e imprescindível formação continuada.

Irrefutavelmente, sabemos que dessa formação dependerá o processo de ensino-aprendizagem e a prática pedagógica e que às vezes os objetivos educacionais (sobretudo os relacionados à educação inclusiva) não serão alcançados por diversos fatores, entraves, equívocos, que se configuram em barreiras de acessibilidade. E os fracassos recorrentes destes e outros aspectos/pontos, certamente apontam para competências a serem melhoradas. Entretanto, a prática pedagógica inclusiva reflexiva permite, por si só, buscar orientações pertinentes; consolidar estratégias e/ou desenvolver métodos que, a cada intervenção, diminuirá os equívocos que redundam em impacto negativo no desenvolvimento global do estudante com deficiência. Por isso a necessidade de se debruçar sobre este tema. É crucial ressignificar a prática docente na perspectiva da inclusão já. Concorrer para a valorização do professor e, ao propor uma ação mais significativa e mais comprometida com a inclusão social, conseguir superar os limites para uma ação docente mais inclusiva e menos excludente

Diante do exposto, podemos afirmar que chegamos ao final do nosso trabalho com sucesso em nossa aprendizagem, pelas muitas trocas de experiências entre o que foi vivenciado nas aulas teóricas e na pesquisa de campo, bem como pela gama de textos sobre os quais nos debruçamos. Sobretudo pelo alcance dos objetivos da pesquisa, os quais foram, descortinar e analisar os limites e as possibilidades da prática pedagógica inclusiva no ensino de Sociologia na rede pública de ensino (objetivo geral); como também, elaborar, executar e analisar um projeto de intervenção pedagógica com práticas inclusivas, através de metodologias ativas na disciplina de sociologia em parceria com o professor regente; identificar e analisar as possíveis barreiras de acessibilidade presentes no processo ensino-aprendizagem; oferecer um processo formativo aos professores da

escola como ferramenta de superação dessas barreiras; analisar o processo avaliativo proposto pelo docente aos estudantes com deficiência; e analisar a relação professor-aluno que prevalece entre os protagonistas em sala de aula.

Enquanto Pedagoga, Psicopedagoga e Professora do Atendimento educacional especializado - AEE, e atualmente mestranda do Curso de Sociologia, a partir das análises realizadas e da literatura utilizada na pesquisa, chegamos ao consenso de que os maiores entraves no trabalho docente estão relacionados às barreiras Atitudinais, Metodológicas, Programáticas, Instrumentais e Comunicacionais.

Esta conclusão, se dá, não somente pelos relatos e comentários do professor da disciplina de sociologia, mas também dos professores participantes do processo formativo e, principalmente, pelo o que foi vivenciado com o projeto interventivo. E, ainda, pelas muitas trocas de experiências entre os momentos de escuta dos estudantes, bem como, pela gama de textos utilizados como referência.

Vários foram os momentos de significativa importância no nosso caminhar com a pesquisa, mas sem dúvida, o momento das nossas aulas teóricas do curso de mestrado nos foi bastante representativo, devido às muitas discussões dos diferentes temas trazidos pelos colegas, assim como o olhar técnico/profissional e sobretudo humano/educativo dos nossos professores. Foi também uma experiência singular sermos vistos, e principalmente nos sentirmos, como profissionais de relevante importância em um ambiente onde o processo de aprendizagem inclusivo se faz necessário acontecer. Reconhecer-se esse profissional, que busca aprimorar-se e capacitar-se para ajudar o outro no seu processo de desenvolvimento intelectual e consequentemente social, foi muito significativo.

Conforme afirma Weiss, “o trabalho na escola se caracteriza por possibilitar reflexões, observações e mudanças, examinando-se os diferentes caminhos existentes na produção do conhecimento sem que se fixem ‘culpados’ pelo fracasso escolar” (1994, pág. 5). Isso nos faz refletir quão minucioso deve ser o trabalho do professor, que se quer inclusivo, em uma instituição; o rigor que deve ter com as questões relacionadas à ética, à inclusão social, à acuidade visual e auditiva que deve permear a sua atuação.

A maneira como os nossos professores (de um modo geral) nos fez analisar as ciências sociais, sobretudo a sociologia, na garantia satisfatória do desenvolvimento global dos estudantes (dentre eles, os com deficiência), bem como a relação interpessoal entre professor-aluno que emerge dessa prática, também contribuiu para que chegássemos a perceber que mesmo quando se

está envolvido na prática pedagógica já há algum tempo, faz-se necessário olhar de fora a ação docente e a sua problemática, para que se possa fazer um julgamento mais justo e, se necessário for, promover mudanças não só no âmbito escolar, mas principalmente na sua própria prática, por meio dos sujeitos nela envolvidos. A prática pedagógica inclusiva requer esse rigor.

Desse modo, esperamos que o presente trabalho tenha concorrido para um esclarecimento quanto a alguns entraves na prática pedagógica inclusiva no ensino de sociologia, buscando proporcionar novas perspectivas e possibilidades no seu campo de atuação. Por fim, a pesquisa convergiu também para a reflexão da minha própria prática pedagógica inclusiva, para que reconhecesse os meus próprios limites, as dificuldades de atuação e a dicotomia existente entre o ideal e o real, e, com as ferramentas da Sociologia, superar os entraves enfrentados na minha própria atuação. Convergiu, principalmente, para reconhecer quão necessária e imprescindível é a formação continuada.

Como bem ressalta Cipriano Luckesi: “a história convida a todos nós a entrar no caminho da inclusão, o que significa não excluir nada; incluir tudo, de forma amorosa, consciente e crítica para que possamos construir uma experiência mais sadia para nós e para os nossos contemporâneos”.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, Geovani Ferreira. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu.** Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 69 abr.- jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226924>. Acesso em 20/01/2024.

BEZERRA, GIOVANI FERREIRA. **A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , v. 22, n. 69, p. 475-497, June 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000200475&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200475&lang=pt). Acesso em: 06 de maio de 2022.

BOURDIEU, P.; Champagne, P. **Os excluídos do interior.** In: Nogueira, M. A.; Catani, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação.* Petrópolis: Vozes, 1998. p. 217-227

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução no 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 01 de agosto de 2023.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 01 de agosto de 2023.

CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Centro Brasileiro de Classificação de Doenças. Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo/Organização Mundial de Saúde/Organização Pan-Americana de Saúde, 2008. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>. Acesso em 30 de junho de 2023. <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>

CAPALONGO, A.P; ARAÚJO, K. C; BAGLINE, R; TORELLI, L. **Integração e Protagonismo: ciências humanas e sociais aplicadas**. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?**. São Paulo: Brasiliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos).

FARIA, Paula Maria Ferreira de, & CAMARGO, Denise de. (2018). **As Emoções do Professor Frente ao Processo de Inclusão Escolar: uma Revisão Sistemática**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(2), 217-228. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382018000200217](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200217). Acesso em: 09 de maio de 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. *Educação e Sociedade*, São Paulo, ano 23, nº 79, p. 257 – 272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa** – 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988. 4 ed. 2004. Disponível em <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/92113/mod\\_resource/content/1/Goffman%3B%20Estigma.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/92113/mod_resource/content/1/Goffman%3B%20Estigma.pdf)>. Acesso em 20 abr. 2022.

DOS SANTOS SILVA, Luzia Guacira. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. Editora Paulinas, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDONÇA, Fabiana Luiza de Rezende et al. **Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 24, e193222, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572020000100307&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572020000100307&lang=pt). Acesso em: 06 de maio de 2022.

MEUCCI, Simone. **Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia**. *Revista Brasileira de Sociologia*. Vol. 02. Nº 03. 2014.

MIGUEL, Luís Felipe. **Mecanismos de exclusão política e os limites da democracia liberal: uma conversa com Poulantzas, Offe e Bourdieu**, *Novos Estudos Cebrap*, n. 98, p. 145-161, mar 2014.

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

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Educação e Exclusão: uma abordagem ancorada no pensamento de Karl Marx**. 2002. 226 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS\\_bf51835627ee49078f06b39b202e95ad](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_bf51835627ee49078f06b39b202e95ad). Acesso em: 06 de maio de 2022.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. *Conhecimentos de Sociologia*. In: **Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica**. Autores: Amaury César Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães & Nelson Dácio Tomazi. 2006.

POLITY, Elizabeth – **A Modalidade de Aprendizagem do Sujeito Ensinante: uma Abordagem Sistêmica-Relacional**. In Aprendizagem, publicação da ABPp – Seção Brasília, ano I, N° 04. 1999.

\_\_\_\_\_ - **Dificuldade de Ensino: Que História é essa...?** São Paulo, Editora Vetor, 2002.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 02/2001. **Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Recuperado em 15 março de 2020 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

RESOLUÇÃO nº 04 de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: CNE/CEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17. Recuperado em 15 março de 2020 de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).

\_\_\_\_\_. PPEI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=381-politica-nacional-seesp&Itemid=30192). Acesso em 10 de mar. 2023.

RIBEIRO, E. N., SIMÕES, J. L., & PAIVA, F. da S. (2017). **Inclusão Escolar e Barreiras Atitudinais: Um Diálogo Sob a Perspectiva da Sociologia de Pierre Bourdieu**. *Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp*, 5(2), 210–226. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/669>. Acesso em: 06 de maio de 2022.

SANTOS, Iolanda Montano dos. **Inclusão Escolar e a Educação para Todos**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Faculdade de Educação, Porto Alegre – RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21370>. Acesso em: 09 de maio de 2023.

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

\_\_\_\_\_ - **Inclusão social: os novos paradigmas para todos os grupos minoritários**.

1997. Htp://www.entreamigos.com.br.temas.

\_\_\_\_\_ - **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos**. WVA, Rio de Janeiro, 1997.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 14 de mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da pessoa anormal**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. In: Obras completas. Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. p. 74 - 87.

WEIGERT, Célia. **Exclusão/inclusão na escola: fronteiras que (de)limitam os olhares**. 2017. 197 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_6992f4175430874f4be846646b631084](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_6992f4175430874f4be846646b631084). Acesso em: 06 de maio de 2023.

WEISS, Maria Lúcia Leme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.



## ANEXO ÚNICO –

### INCLUCINE - CATÁLOGO DE FILMES SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

#### CATEGORIAS DE FILMES POR DEFICIÊNCIA

**DEFICIÊNCIA FÍSICA**

**DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL / COGNITIVA**

**DEFICIÊNCIA VISUAL**

**DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA AUTISMO**

#### 1. Intocáveis (2012)

Conta a história de um homem rico, tetraplégico e seu cuidador, um homem negro que nunca trabalhou como cuidador e nem conviveu com pessoas com deficiência. Esse cuidador foi escolhido pela pessoa com deficiência, que ao entrevistar vários candidatos o escolheu.

**Conceitos – chaves:** Independência e autonomia, a importância da relação PcD e cuidador, desenvolvimento pessoal.

#### 2. Meu nome é Rádio (2003)

Baseado na história real de James Robert Kennedy, um jovem com deficiência intelectual e um treinador de futebol americano, que tenta ajudar James, passando a protegê-lo e dando-lhe uma ocupação, depois que alguns jovens da equipe fazem uma “brincadeira” de péssimo gosto com ele. Como ele não falava e o treinador não sabia o nome dele, passou a chamá-lo de Rádio, porque ele gostava de rádios.

**Conceitos – chaves:** Capacitismo, inclusão.

#### 3. Colegas (2012)

Conta a história de três amigos com Síndrome de Down que fogem da instituição em que vivem para ir em busca de seus sonhos: ver o mar, voar e se casar.

**Conceitos-chaves:** Diferença entre integração e inclusão, independência, realização pessoal.

Essa é uma boa sugestão da lista de filmes sobre Pessoas com Deficiência para o dia 21 de Março, em que celebramos o Dia Internacional da Síndrome de Down.

#### 4. Hoje eu quero voltar sozinho (2014)

Relata a história de Leonardo, adolescente cego em busca de sua independência. Com a chegada de um novo colega de classe, novos sentimentos começam a surgir, fazendo com que Leo descubra mais sobre sua sexualidade.

**Conceitos – chaves:** Interseccionalidade, autonomia e independência, sexualidade da pessoa com deficiência.

5. Uma lição de amor (2001)

História de um homem com deficiência intelectual que contrata uma advogada para lutar na justiça pela guarda de sua filha de 7 anos.

**Conceitos – chaves:** Inclusão, desenvolvimento pessoal, acessibilidade.

6. Como eu era antes de você (2016)

Conta a história de um jovem rico e bem sucedido, que após um acidente de moto, fica tetraplégico. Essa situação o deixa depressivo e extremamente arrogante. Para tentar ajudá-lo, os pais contratam uma cuidadora: uma jovem sem muitas perspectivas na vida, com dificuldades financeiras e que precisa trabalhar para ajudar os pais. Aos poucos, eles se envolvem.

**Conceitos – chaves:** Ajudas técnicas, acessibilidade, desenvolvimento pessoal, autonomia.

7. Como estrelas na terra (2007)

História de uma criança com dislexia que não é compreendida pelos pais e professores. Os pais, na tentativa de ajudá-lo, resolvem colocá-lo num colégio interno e lá ele conhece um professor de artes, que também tem dislexia e ajuda o menino a entender sua condição e encontrar maneiras alternativas para seu processo de aprendizagem.

**Conceitos-chave:** Múltiplas maneiras de aprendizagem, inclusão escolar.

8. Milagre na Cella 7 (2019)

História de um pastor de ovelhas com deficiência intelectual, que vive com a filha e avó em uma vila. Sua rotina muda drasticamente quando ele é acusado de matar a filha de um comandante. Preso numa cela com outros prisioneiros, aos poucos ele vai mostrando a todos sua condição. Sua filha de 6 anos, também luta para tirar o pai da prisão.

**Conceitos – chaves:** Vieses inconscientes, capacitismo.

9. Extraordinário (2017)

História de um menino com deformidade facial, que após passar anos tendo aulas em casa com a mãe, vai a 1º vez para a escola.

**Conceitos – chaves:** Preconceito, diversidade e inclusão.

10. O farol das orcas (2016)

História de uma mãe que viaja com seu filho autista atrás de um biólogo que interagia com orcas, para tentar ajudá-lo a desenvolver suas emoções e socialização.

**Conceitos – chaves:** Autismo, acolhimento, empatia.

11. A Teoria de tudo (2014)

Baseado na história de Stephen Hawking, um cientista que fez importantes descobertas para o mundo da ciência. Aos 21 anos descobriu que sofria de ELA (Esclerose lateral amiotrófica).

**Conceito – chave:** Resiliência.

12. Perfume de Mulher (1992)

Conta a história de um ex-militar aposentado, cego e com grande dificuldade de relacionamento interpessoal. A sobrinha contrata um cuidador para ficar com ele no dia de Ação de Graças.

**Conceitos – chaves:** Acessibilidade, ajudas técnicas, empatia, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal.

13. **Crip Camp: Revolução pela Inclusão (2020)**

Documentário que conta a história de um acampamento de verão com grupo de pessoas com deficiência.

**Conceitos – chaves:** Luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

14. Cuerdas (2014)

Curta metragem que conta a história de uma menina que se tornou amiga de um menino chamado Nicolas que tem paralisia cerebral.

**Conceitos – chaves:** Inclusão, acessibilidade.

15. Soul Surfer (2011)

Conta a história da adolescente Bethany Hamilton que tem um talento natural para o surf, mas sua vida é transformada após ser atacada por um tubarão, que arranca um de seus braços. Encorajada pelo amor de seus pais e se recusando a desistir, Bethany decide retornar ao mundo das competições depois de se recuperar do acidente, mas dúvidas sobre seu futuro a perturbam.

**Conceitos – chaves:** Capacitismo, superação.

16. Forrest Gump (1994)

Conta a história de Forrest Gump, que tem deficiência múltipla (física e intelectual), torna-se astro do futebol americano, sargento e vai lutar no Vietnã.

**Conceitos chaves:** Relação familiar, independência, capacitismo e superação.

## **DEFICIÊNCIA FÍSICA**

1. Ferrugem e Osso
2. Espíritos Indômitos
3. Amargo Regresso
4. Carne Trêmula
5. Feliz Ano Velho
6. Nascido em 4 de Julho
7. O Óleo de Lorenzo (Adrenoleucodistrofia - ALD)
8. O Homem Elefante
9. The Other Side of the Mountain – Uma Janela para o Céu (Parte 1 e 2)
10. Dr. Fantástico
11. Johnny Vai à Guerra
12. Meu Pé Esquerdo

13. Inside I'm Dancing
14. The Best Years of Our Lives
15. Mar Adentro
16. Murderball
17. As Sessões
18. Intocáveis
19. Gabi, uma História Verdadeira

### **DEFICIÊNCIA AUDITIVA**

1. A música e o silêncio
2. Filhos do silêncio (Children of a lesser God, 1986)
3. Adorável professor (Mr.Holland's opus)
4. O piano
5. O país dos surdos
6. The dancer
7. Black
8. O filme surdo de Beethoven
9. O segredo de Beethoven
10. Los amigos
11. Querido Frankie
12. Tortura silenciosa
13. And Now Tomorrow
14. Cop Land
15. And Your Name Is Jonah
16. Sweet nothing in my ear
17. Personal Effects

### **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL / COGNITIVA**

1. City Down
2. Forrest Gump, o contador de histórias
3. Gaby, uma história verdadeira
4. Gilbert Grape – Aprendiz de Sonhador
5. Meu filho, meu Mundo
6. Benny & Joon: Corações em conflito
7. Dominick and Eugene (Nicky and Gino)
8. O Enigma de Kaspar Hauser
9. O guardião de Memórias
10. O oitavo dia
11. Simples como Amar
12. Uma Lição de Amor
13. Shine – Brilhante
14. Mozart and the Whale (Loucos de amor) (en)
15. O Óleo de Lorenzo ( Adrenoleucodistrofia - ALD)
16. Eu me chamo Elisabeth
17. Inside I'm Dancing (en)
18. Meu Nome é Radio
19. O Primeiro da Classe ( Front of the Class / Síndrome de Tourette)

## **DEFICIÊNCIA VISUAL**

1. O Sino de Anya
2. Além dos meus olhos
3. Perfume de mulher
4. À primeira vista
5. Dançando no escuro
6. Demolidor
7. Castelos de gelo
8. Ray
9. Quando só o coração vê
10. Um clarão nas trevas
11. Jennifer 8 – A próxima vítima
12. La symphonie pastorale
13. Vermelho como o céu
14. Eu Não Quero Voltar Sozinho
15. Esplendor

## **DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA**

1. Amy
2. O Escafandro e a Borboleta
3. Helen Keller and Her Teacher
4. O Milagre de Anne Sullivan (br) / O Milagre de Helen Keller (pt)
5. The Unconquered (Helen Keller in Her Story)
6. Cegos, surdos e loucos
7. Sob suspeita
8. Uma lição de amor
9. Experimentando a vida
10. Black
11. Borboletas de Zagorsk

## **AUTISMO**

1. Meu amargo pesadelo
2. Meu filho, meu mundo
3. O garoto que podia voar
4. Rain man
5. Gilbert Grape: aprendiz de sonhador
6. Retratos de família
7. Testemunha do silêncio
8. Prisioneiro do silêncio
9. A sombra do piano
10. A lenda do pianista do mar
11. Código para o inferno
12. Ressurreição
13. Experimentando a vida
14. Uma viagem inesperada
15. Loucos de amor
16. Um certo olhar
17. Um amigo inesperado

18. O nome dela é Sabine
19. Ben X: a fase final
20. Autismo: o musical
21. Sei que vou te amar
22. Mary e Max: uma amizade diferente
23. A menina e o cavalo
24. A mother's courage: talking back to autism
25. Adam
26. Temple Grandin
27. Meu nome é Khan
28. Ocean Heaven
29. Um time especial
30. Tão forte, tão perto
31. Arthur e o infinito: um olhar sobre o autismo
32. White frog

### **SÉRIES SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

#### **Atypical**

História de um adolescente com autismo em busca de uma namorada e entrando na faculdade (disponível no Netflix).

#### **Special**

História de um jovem gay com paralisia cerebral em busca de sua identidade e desenvolvimento pessoal (disponível no Netflix).

Trailer do filme: **300** (6:02) <https://youtu.be/HNyU0svcWkg>

Trailer do filme: **A cor do paraíso** (5:06)

<https://www.youtube.com/watch?v=0LXte963ORI&pp=ygUYYSBjb3IgZG8gcGFyYcOtc28gcmVzdW>

