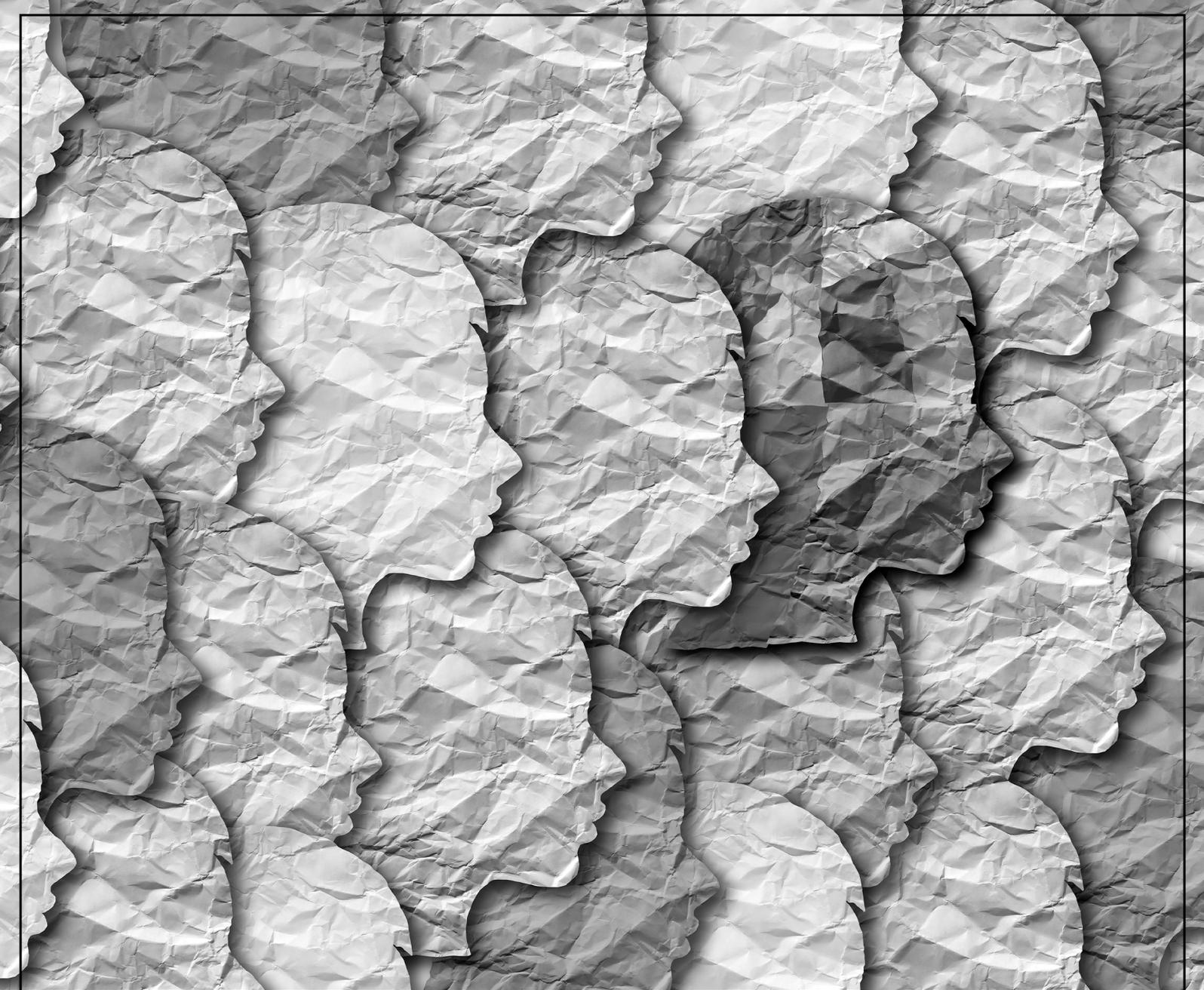




Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão 3

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2020



Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão 3

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof^a Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^a Dr^a Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof^a Dr^a Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof^a Dr^a Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Ações e implicações para a (ex)inclusão

3

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Karine de Lima Wisniewski
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadora: Solange Aparecida de Souza Monteiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A185 Ações e implicações para a (ex)inclusão 3 [recurso eletrônico] /
Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta
Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: Word Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-274-6

DOI 10.22533/at.ed.746201008

1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão
social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange
Aparecida de Souza.

CDD 305.560981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br


Ano 2020

APRESENTAÇÃO

Uma teoria completa do olhar (sua origem, sua atividade, seus limites, sua dialética) poderá coincidir como uma teoria do conhecimento e com uma teoria da expressão [...]. O olhar não está isolado [...]. Olhar não é apenas dirigir os olhos para perceber o “real” fora de nós. É, tantas vezes, sinônimo de cuidar, zelar, guardar, ações que trazem o outro para a esfera dos cuidados do sujeito: olhar por uma criança, olhar por um trabalho, olhar por um projeto [...]. Alfredo Bosi, 2000

O presente e-book busca compreender um universo ambíguo, o universo do corpo. Falar desse universo não é outra coisa senão falar do ser humano. É pensar o humano a partir das práticas culturais voltadas ao corpo, sobre as formas que os seres humanos constroem, seus modos e costumes, seus valores, suas técnicas corporais, suas práticas de alimentação, saúde, sexo e educação (SOARES, 2007).

A respeito da participação e interação em vários setores da sociedade, de modo específico na Educação, alguns estabelecimentos de ensino e outros profissionais podem elencar que uma maneira de tornar o espaço educacional mais e suas implicações, percebemos que o direito à aprendizagem deve acontecer independentemente de existir ou não um profissional especialista. Por outro lado, a inclusão remete ao esforço de todos. Que comecemos, pois, dentro de nossas salas de aulas, a refletir sobre a inclusão, enxergando o quanto a atuação deste profissional está investida de parceria, acolhimento e troca de saberes. **Eliminar barreiras faz a deficiência deixar de ser fator de exclusão.**

No âmbito da educação superior no Brasil, a base estrutural foi tradicionalmente sendo moldada e sistematizada para atender à reprodução e manutenção das relações do mercado capital e, portanto, apresenta características profissionalizantes. No início da Primeira República, já estavam evidentes as características elitista e excludente, historicamente determinadas que, de forma engenhosa, atribuíam à educação o papel de garantir a reprodução das relações de produção escravistas que tiveram início no período imperial, perpetuando-se com a chegada das primeiras universidades. Dessa forma, a estrutura social capitalista, através do seu sistema econômico, foi relevante para a origem das primeiras universidades, atendendo às exigências locais do mercado (SHEEN, 2000). Ao comparar o total de matrículas nas IES brasileiras em 2007 (6,7 milhões), as Instituições Privadas de Educação Superior apresentaram 72% das matrículas de estudantes com deficiência. Entretanto, a análise das matrículas de alunos com deficiência no período compreendido entre 2008 e 2010 mostrou uma variação significativa nas instituições públicas de ensino superior, destacando a espera, de que as IES privadas oportunizem um número superior de alunos com deficiência, pois é preciso considerar que apresentam um número de vagas muito superior às IES públicas, conforme demonstração das vagas de alguns cursos pelas IES públicas e privadas no ano de 2011. Este cenário apresentou mudança, principalmente nos últimos dez anos. Em 2011 o total de matrículas nas IES

brasileiras era de 6,7 milhões. Destas, 77% eram em instituições privadas, e o restante em universidades públicas. O crescimento das matrículas em 2010 foi de 7,1% em relação ao ano de 2009. No período 2011 a 2013, o número de alunos no ensino superior cresceu 16,8%, sendo 8,2% na rede pública e 19,1% na rede privada. Nos últimos 10 anos, a taxa média de crescimento anual foi de 5,0% na rede pública e 6,0% na rede privada. Em 2013, a rede privada teve uma participação superior a 80% no número de ingressos nos cursos de graduação. No período 2012 e 2013, o número de matrículas cresceu 3,8%. Sendo, 74,0% deste total nas IES privadas (INEP, 2013, p. 05). O Censo da Educação Superior, MEC/Inep/Deed registrou 20.019 alunos com deficiência matriculados na graduação, “o que corresponde a 0,34% do total. O tipo de deficiência predominante foi baixa visão (30%), seguido da deficiência auditiva (22%) e da deficiência física (21%)” (INEP, 2010, p. 21). Pavani e Pozenato (1977), considerando as reformas universitárias, ressaltam que não se trata apenas de leis, decretos, portarias ou medidas legais; uma reforma universitária implica duas proposições fundamentais: na política universitária e na mudança da estrutura e funcionamento das instituições de Ensino Superior. Cabe lembrar que o Estado legitimou compromissos em documentos nacionais e internacionais que ensejam atender essa demanda, o que implica também maior destinação orçamentária para que as ações sejam executadas.

Embora haja críticas acerca da integração e inclusão, bem como a forma que foram redigidas as legislações, observa-se que houve um grande impacto político-social brasileiro e que o número de alunos matriculados no ensino, seja ele público ou privado, aumentou consideravelmente nos últimos anos de 2013 a 2019, dados do Censo da matrícula inicial demonstram que é crescente o número de alunos especiais matriculados na rede regular de ensino. As dificuldades e desafios que possuem os atores envolvidos no processo inclusivo são compreensíveis, mas vale ressaltar que estudar e discutir o tema faz surgirem reflexões sobre o quanto o país se desenvolveu e precisa continuar avançando para que a pessoa com deficiência possa viver de forma plena e desfrutar dos seus direitos. Salienta-se que, embora não se pretenda esgotar as discussões quanto à temática, este estudo possibilitou alcançar os objetivos propostos, além de fornecer ao leitor uma visão holística sobre as desafiadoras políticas educacionais inclusivas. Assim, conclui-se que o debate sobre inclusão das pessoas com deficiência precisa se enraizar na estrutura interna da universidade e nas políticas públicas de Estado que ainda possui ondas conservadoras muito forte que sufocam os movimentos contra-hegemônicos, dificultando os avanços.

Boa leitura!!!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EFICIÊNCIA DA EQUOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
Geovana Silva Wertonge Eliandra Vieira Simões Sabrina Fernandes de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.7462010081	
CAPÍTULO 2	15
A INFLUÊNCIA DO AMBIENTE INSTITUCIONAL NA SOCIALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	
Marco Aurélio Alves de Souza Michele Bulhosa de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.7462010082	
CAPÍTULO 3	22
AÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA CEGA: OS DESAFIOS DE ALFABETIZAR ESSE ALUNADO	
Cristina Bressaglia Lucon	
DOI 10.22533/at.ed.7462010083	
CAPÍTULO 4	32
ESCOLA POLO PARA ALUNOS SURDOS: EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BAGÉ	
Francine Carvalho Madruga Ingrid da Silva Torma	
DOI 10.22533/at.ed.7462010084	
CAPÍTULO 5	37
FATORES DE VULNERAÇÃO DE ESTUDANTES COM O TDAH SOB O ESCOPO DA BIOÉTICA DE PROTEÇÃO: UM ESTUDO DE CASO	
Simone Schelbauer Moreira Paes Daiane Priscila Simão-Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7462010085	
CAPÍTULO 6	42
GNOSIOLOGIA NAS INVESTIGAÇÕES EM EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA PROPOSTA DE AGENDA DE PESQUISAS	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Claudionor Renato da Silva Débora Cristina Machado Cornélio Valquiria Nicola Bandeira Marilurdes Cruz Borges	
DOI 10.22533/at.ed.7462010086	
CAPÍTULO 7	52
INCLUSÃO E (EX) CLUSÃO: A MULHER NA ESCOLA NO BRASIL: 1910 - 1985	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Alexandre Filho Pamela Alves Batista Débora Cristina Machado Cornélio Valquiria Nicola Bandeira Patrick Pereira	

Monica Soares
Marilurdes Cruz Borges
DOI 10.22533/at.ed.7462010087

CAPÍTULO 8 65

LIBRAS IFZN: DESENVOLVENDO UM APLICATIVO INCLUSIVO

Moisés Abraão Sousa de Oliveira
Gueidson Pessoa de Lima
Diego Silveira Costa Nascimento

DOI 10.22533/at.ed.7462010088

CAPÍTULO 9 78

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS E SOCIOEMOCIONAIS PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS MUNICÍPIOS DE CUBATÃO E SANTOS

Edna Diniz dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.7462010089

CAPÍTULO 10 84

O LÚDICO COMO FACILITADOR NA INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇA COM AUTISMO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Maria de Lourdes Ferreira Medeiros de Matos
Alcemar Antônio Lopes de Matos
Nadir Francisca Sant'Anna

DOI 10.22533/at.ed.74620100810

CAPÍTULO 11 95

O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Catarina Janira Padilha
Leila Soares de Souza Perussolo

DOI 10.22533/at.ed.74620100811

CAPÍTULO 12 106

O PARAGUAI NA TELEVISÃO BRASILEIRA, O ESTIGMA DA FALSIFICAÇÃO OU PIRATARIA E A RESISTÊNCIA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI

Roberta Brandalise

DOI 10.22533/at.ed.74620100812

CAPÍTULO 13 120

O TRABALHO MULTIPROFISSIONAL NO ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS COM TEA EM UM SERVIÇO DE REABILITAÇÃO INTELECTUAL NO INTERIOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Natielle Lopes Borges
Priscila da Costa Soares

DOI 10.22533/at.ed.74620100813

CAPÍTULO 14 129

PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALTO ARAGUAIA

Osmar Quim
Edineiva Gimenes Rocha

DOI 10.22533/at.ed.74620100814

CAPÍTULO 15	142
SOMOS TODOS DIFERENTES, MAS NOSSO MUNDO É IGUAL	
Cristiane Pereira Gonçalves	
Luana Farias Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.74620100815	
SOBRE A ORGANIZADORA	147
ÍNDICE REMISSIVO	148

PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALTO ARAGUAIA

Data de aceite: 04/08/2020

PRACTICES OF INCLUSION IN PUBLIC SCHOOLS OF ALTO ARAGUAIA

Osmar Quim

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Aia – Alto Araguaia/Mato Grosso

Edineiva Gimenes Rocha

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Aia – Alto Araguaia/Mato Grosso

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo geral comparar, inspirado pela teoria construtivista, questões relacionadas à educação inclusiva, apregoadas na legislação brasileira, com a realidade vivenciada e relatada por profissionais diretamente envolvidos com esse tipo de educação em três escolas públicas da cidade de Alto Araguaia-MT. Sob a forma da pesquisa de campo de natureza qualitativa, buscamos dados que retratassem a realidade vivida pelo aluno especial, ou seja, dados contextualizados, próximos da realidade e da prática. Com os dados coletados, por meio da aplicação de questionários, nossas análises nos permitiram concluir que a prática inclusiva parece estar distante não só do que determina a legislação, mas também parece estar na contramão do que propõe a teoria construtivista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Construtivismo. Legislação

ABSTRACT: Inspired by the constructivist theory, the main objective of this study was to compare issues related to inclusive education presented in Brazilian legislation to the reality lived and reported by professionals directly involved with this type of education in three public schools in Alto Araguaia, a town in the state of MT. In the form of qualitative field research, we sought data that portrayed the reality lived by the special student, that is, contextualized data, close to reality and practice. With the collected data, through the application of questionnaires, our analysis allowed us to conclude that inclusive practice seems to be distant not only from what determines the legislation, but also seems to be contrary to what the constructivist theory proposes.

KEYWORDS: Inclusive education. Constructivism. Legislation

1 | INTRODUÇÃO

Envoltos numa sociedade naturalmente multicultural, surgiu-nos o interesse em investigar as aplicabilidades de práticas pedagógicas inclusivas, dentre tantas

existentes no contexto educacional brasileiro. Diante do número considerável de produções científicas e do avanço desenfreado de pesquisas, no que concerne aos estudos da educação inclusiva no Brasil e no mundo, notamos a real necessidade de somar a outras investigações de inspiração construtivista e educacionais, e de contribuir significativamente com pesquisas voltadas a esse tema em escolas públicas da cidade de Alto Araguaia, município do interior do Estado de Mato Grosso, que possui cerca de 16 mil habitantes, segundo dados disponíveis do último censo.

A fim de enriquecermos tal cenário e de amenizarmos nossas inquietações sobre a atual realidade das práticas educacionais inclusivas, levamos em consideração algumas contribuições de conceitos pertinentes à temática, além de um quadro teórico embasado na teoria construtivista, mesmo que em linhas gerais, que forneceram suporte para a compreensão do foco principal desta investigação: “Como a inclusão acontece nas escolas públicas de Alto Araguaia?”.

Percorrendo os objetivos de trabalho, definimos o quadro metodológico deste estudo, enquadrando não só o tipo de pesquisa na qual ele se insere, mas também delineando o método de pesquisa, o caminho da coleta de dados e, por fim, a análise dos dados.

Outrossim, apresentamos os resultados das análises, lembrando que o *corpus* de pesquisa se constituiu pela aplicabilidade de questionários a professores da rede pública de três escolas na cidade de Alto Araguaia -MT.

O objetivo geral foi guiado no sentido de i) identificar e compreender os aspectos conceituais e históricos da inclusão escolar no Brasil e no mundo; ii) identificar as escolas que possuem alunos que necessitam de atendimento educacional especial; iii) identificar e analisar a lei 9.394, de 1996, no que concerne às práticas pedagógicas inclusivas e, iv) identificar as atuais práticas pedagógicas inclusivas aplicadas em salas de aula das escolas selecionadas em Alto Araguaia – MT e analisar as atuais aplicabilidades de tais práticas em consonância com a legislação vigente, a partir dos dados coletados.

No que diz respeito à prática da educação inclusiva nas escolas brasileiras, a LDB/96 assim determina no Capítulo V “Da Educação Especial”:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...]

§ 1º **Haverá**, quando necessário, **serviços de apoio especializado**, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa

etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. [...]

[...]

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, [...];

III - professores com **especialização adequada em nível médio ou superior**, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados** para a integração desses educandos nas classes comuns;

[...] (Brasil, 1996, grifos nossos).

Seguindo as orientações e princípios instituídos na Constituição Federal, a LDB/96 preceitua a educação como dever da família e do Estado, sob o fundamento dos princípios da liberdade e dos ideais de solidariedade humana cuja finalidade é o desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho (LDB, 1996).

Diante dessa realidade, devem-se considerar as concepções de Paulo Freire (1996), ao afirmar que o professor deve ser um eterno pesquisador. Ele deve pesquisar para descobrir e somente depois ensinar, acrescenta-se que, principalmente, o professor deve ser um pesquisador das condições de aprendizagem dos alunos, dos seus conhecimentos prévios, para encontrar os melhores caminhos que favoreçam o desenvolvimento deles, independentemente de se ter ou não uma necessidade diferenciada. Além disso, é preciso considerar o “casamento” entre construtivismo e educação inclusiva, posto que, para o construtivismo, todos são diferentes, portanto, à medida que aluno vai sendo ele próprio, respeitamos suas diferenças individuais, bem como os diferentes patamares de desenvolvimento cognitivo, em que alunos de uma mesma classe podem se encontrar.

Faz-se necessário, certamente, considerar as dificuldades que podem determinar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, contudo, conhecer o que seria um desenvolvimento dito normal e o desenvolvimento do indivíduo com necessidades especiais sob a responsabilidade da instituição escolar permite pensar na “progressão para frente”, que deverá ser proposta pelo educador, conforme preconiza Fierro (1995). É possível afirmar, como Ajuriaguerra (1992) que “[...] o que me parece pessoalmente interessante na teoria de Piaget com relação às aplicações à clínica e à psicopatologia é a sua posição construtivista” (Ajuriaguerra, 1992, p. 135).

O interesse pela temática da inclusão educacional, mais especificamente das práticas pedagógicas educacionais inclusivas, surge, principalmente, do reconhecimento de que a aplicabilidade dessas práticas em sala de aula constitui um desafio único para os educadores e para a instituição de ensino.

2 | MÉTODO

Para Miles e Huberman (1994, apud Martins, 2005, p. 6), as questões das pesquisas representam “[...]as facetas de um domínio empírico que o investigador deseja investigar de forma mais profunda”. Neste estudo, optamos pela pesquisa de campo de natureza qualitativa (Martins, 2005), por acreditar que essa abordagem melhor atendia aos nossos objetivos, pois permite maior compreensão da complexidade da realidade (Prodanov, 2013).

A pesquisa de natureza qualitativa apresenta entre suas características a natureza descritiva dos dados coletados (Ludke; André, 1986), tais dados direcionam o pesquisador no sentido de conhecer e interpretar uma realidade, sem, necessariamente, modificá-la (Rudio, 2004, p. 69), a partir da análise documental, como é o caso desta pesquisa.

Considerando que o objetivo geral deste estudo foi comparar questões relacionadas à educação inclusiva, apreoadas na legislação brasileira, com a realidade vivenciada e relatada por profissionais diretamente envolvidos com esse tipo de educação em três escolas públicas da cidade de Alto Araguaia-MT, inspirados pela teoria construtivista, optamos por coletar os dados de investigação a partir da aplicação de questionários cujas perguntas se pautaram naquilo que institui a legislação brasileira como quesitos obrigatórios para a garantia de inclusão do aluno com necessidades especiais no cenário escolar.

É importante ressaltar que é a partir dessas experiências de alunos deficientes, juntamente com professores em sala de aula, que algumas questões relacionadas à alfabetização e às práticas de alfabetização devem ser identificadas e analisadas. Assim, devemos questionar: quais têm sido os procedimentos metodológicos, as atividades e os recursos utilizados pelos docentes em sala de aula? Quais concepções norteiam as escolhas das atividades utilizadas para alfabetizar a cada aula? Quais os desafios enfrentados pelos professores na realização das ações pedagógicas?

Como dito anteriormente, este estudo coletou dados utilizando como instrumental o “questionário”, aplicado a três profissionais da rede pública de ensino de Alto Araguaia que lidam diretamente com a educação inclusiva. Os questionários foram enviados via e-mail para quatro educadores.

Na utilização deste instrumento, deparamo-nos com duas situações: uma das pesquisadas não retornou o questionário, o que diminuiu nosso corpus para três pesquisados. Houve uma demora significativa para retorno das respostas. De todo modo, com os dados em mãos, optamos por recortar nossas análises a partir do foco do estudo.

Para melhor organizar os dados analisados, fizemos recortes nas respostas e identificamos, por questões éticas, os pesquisados e as respectivas escolas por códigos, onde “E” corresponde à escola, e “S”, ao sujeito pesquisado desta escola., como segue (E1 – S1; E2 – S2; E3 – S3).

Na sequência, apresentamos as análises, organizadas por categorias para que pudéssemos visualizar aspectos discursivos para contraposição com a teoria construtivista e com a legislação brasileira sobre educação inclusiva. Assim, organizadas as categorias, fizemos a descrição delas, a partir das respostas das pesquisadas e, na sequência, debatemos as situações encontradas. Ressaltamos que S1-E1 é uma profissional que atua na sala AEE, e não na sala regular de ensino.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A) Da experiência profissional

O artigo 59, em seu inciso III, da lei nº 9394/96 (LDB), assim determina o perfil dos profissionais que lidam com alunos com deficiência:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Diante do exposto, observamos que apenas a pesquisada S1-E1 possui essa formação e experiência voltada ao campo da educação inclusiva, visto que S2-E2 e S3-E3 se “jogaram” na realidade que lhe fora colocada sem qualquer formação para o trabalho de alunos com deficiência.

Meu primeiro contato com aluno especial foi na APAE em Rondonópolis [...] no início da Especialização EDUCAÇÃO ESPECIAL, na qual eu era aluna. **S1-E1**

Fui convidada para assumir uma sala de jardim I e no dia que cheguei me deparei com um aluno com síndrome de Down e tive que aprender a lidar com a situação. [...] A minoria dos professores da escola é qualificada para esse tipo de situação. **S2-E2**

Foi no dia a dia da sala de aula que fui descobrindo como lidar com o aluno deficiente. **S3-E3**

Para que ocorra a construção do conhecimento, na perspectiva proposta pelo construtivismo, é preciso que o aluno, no espaço escolar, tenha um orientador educacional que compreenda e respeite seus limites, a fim de evitar antecipações de resultados e respostas. Nesse sentido, tal profissional deve ser qualificado e conhecedor de sua prática pedagógica, bem como do cenário escolar, para que possa atuar de forma efetiva e eficiente nesse espaço.

O construtivismo não é um método ou uma técnica, mas um paradigma teórico que

permite ao professor ter uma postura em relação à aquisição do conhecimento. Nessa perspectiva, “[...] o pensamento não tem fronteiras: ele se constrói, se destrói, se reconstrói. Um dos pontos principais da visão construtivista de ensino é que a aprendizagem é uma construção da própria criança, em que ela é o centro no processo, e não o professor” (LEÃO, 1999, p. 197).

Para haver construção, desconstrução, reconstrução do conhecimento do aluno, há que ser necessário que as engrenagens de todo sistema escolar estejam sintonizadas, ou seja, focadas no aluno, o que requer formação adequada do profissional mediador do conhecimento. E, como vimos, tanto S2 quanto S3 não foram preparadas profissionalmente para atuarem com alunos com deficiências, fato que contraria a previsão legal do art.59, inciso III, da lei nº 9394/96.

B) Do conhecimento da legislação

No que diz respeito ao conhecimento da previsão legal para o trabalho com alunos deficientes, as três pesquisadas afirmam ter conhecimento da legislação que trata do assunto, inclusive apontam para o fato do número máximo de alunos deficientes que deve ter numa sala de aula regular, ou o cálculo aplicado para tal situação.

Sim. É a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **S1-E1**

[...] a cada aluno incluso reduz 2 alunos considerados normais. **S1-E1**

Conheço a lei em partes e acredito que ela não é aplicada em sua totalidade. **S2-E2**

[...] as matrículas são feitas normalmente [...] coloca uma monitora que não é preparada para a situação e tudo corre como se estivesse normal. **S2-E2**

Conheço. É a LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **S3-E3**

[...]a legislação já prevê assim. [...] Dependendo do caso no máximo 2 (sobre o número de alunos deficientes em sala). **S3-E3**

O que chama nossa atenção nessa categoria de análise é a resposta de S2-E2, em que a pesquisada, apesar de ter conhecimento da legislação e da conduta que deveria ter a escola nesse tipo de situação, denuncia a negligência de sua escola quanto ao preparo do aluno com deficiência para a vida, já que nem ela (como observado em outras respostas da pesquisada) nem a monitora do aluno são preparadas para lidar com esse tipo de aluno. Por outro lado, devemos ressaltar que S1 e S3 apontam como é a previsão legal para o número de alunos em sala, mas, em nenhum momento, afirmam se isso ocorre dessa forma em suas escolas.

C) Da efetividade da aprendizagem do aluno com deficiência

Sim, aprende. Mas aprende as rotinas diárias, a cuidar do corpo, noções de higiene, falar, escrever, etc... **S1-E1**

Aprendem lentamente e às vezes. Eles não estão preparados para o ano seguinte, vão porque o sistema não permite que fiquem retidos. **S2-E2**

Sim! Com toda certeza. **S3-E3**

Quando observamos as respostas das pesquisadas para a categoria de análise quanto à efetividade de aprendizagem por alunos com deficiência, dois aspectos chamam a atenção. Primeiro, S1 afirma que esse tipo de aluno aprende, “mas” o foco da aprendizagem está nas rotinas diárias e não especificamente na construção do conhecimento. Rotinas como as descritas por S1 já fazem parte do ambiente familiar desse aluno e não, especificamente, da escola. Afinal, cumpre à escola proporcionar a construção do conhecimento dos alunos nas práticas curriculares que lhe são de competência. Segundo, S2 reconhece o aprendizado do aluno com deficiência, mas caracteriza-o como lento, e denuncia mais uma vez a negligência do sistema escolar que não permite a retenção do aluno e o promove para o ano escolar seguinte, independentemente de estar apto ou não.

D) Do espaço escolar adequado e do material

Geralmente, dão a menor sala (sobre o espaço). [...] A sala de recursos funciona no horário de aula. [...] A escola recebeu muitos materiais. **S1-E1**

Nada apropriado adequadamente (sobre o espaço escolar). [...] A sala de recursos funciona no contraturno. [...] A escola recebe materiais. **S2-E2**

[...] o MEC já disponibiliza uma série de materiais adaptados, mas sempre que preciso pode fazer nova solicitação e também a própria escola deve adquirir material pedagógico adaptado. [...] Fazendo as adequações necessárias para facilitar a acessibilidade (sobre o espaço). **S3-E3**

Sobre a categoria espaço escolar e material pedagógico para o trabalho de alunos com deficiência, S1 e S2 denunciam que o espaço não é adequado. A primeira, por ressaltar que é sempre a sala menor reservada para o trabalho com o aluno deficiente. S2 denuncia que nada é apropriado como deveria ser para tal trabalho. S3 apenas diz ser preciso adequar os espaços, mas não confirma se assim ocorre em sua escola.

Quanto à sala de recursos, S1 afirma que em sua escola esta sala funciona no horário de aula, enquanto S2 diz que em sua escola a sala de recursos funciona no contraturno. S3 não se manifesta sobre este aspecto.

Sobre os materiais pedagógicos, as três pesquisadas afirmam que suas escolas possuem materiais pedagógicos para o trabalho com o aluno deficiente, mas não julgam

o mérito da qualidade desses materiais.

E) Da relação professor-aluno com deficiência

Eu não trabalho na sala de aula regular. Eu atendo individualmente as crianças na sala do AEE [Atendimento Educacional Especializado], que estudam na escola em salas normais de aula. **S1-E1**

Com dificuldades, pois além de não ter espaço adequado, a sala tem muitos alunos e o monitor também não tem conhecimento do assunto. **S2-E2**

[...] muda a rotina de uma turma. **S3-E3**

Um dos aspectos mais cruciais para o desenvolvimento do conhecimento do aluno se dá na relação professor-aluno, visto que o professor atua como um orientador educacional, de modo que deve conhecer seu aluno, suas necessidades, seus ganhos e suas perdas. Nesse sentido, S1, ao responder que trabalha com atendimento individual, parece se esquecer que sua atuação também implica uma relação, na qual as necessidades do aluno com deficiência devem ser trabalhadas de forma mais personalizada, quando tais necessidades não são supridas na sala regular de ensino. Já S2 se posiciona claramente sobre suas dificuldades em razão do espaço inadequado, da superlotação de alunos em sala com alunos com deficiência e também da falta de conhecimento do monitor em relação ao aluno com deficiência. Por outro lado, S3 apenas diz que a rotina da sala muda, mas não informa como isso interfere na sua prática pedagógica.

F) Das angústias, medos, frustrações e do despreparo

Eu trabalhei na escola (nome da escola) e tinha um aluno enorme. Ele era muito desengonçado e agressivo. Mas com o tempo ele foi melhorando. **S1-E1**

Eu pegaria a turma que tivesse menos alunos e ficaria com o deficiente. **S1-E1**

A princípio minha reação foi de medo, insegurança, mas fui entendendo que o problema naquele momento era meu [...] (sobre a agressividade de um aluno autista). **S2-E2**

Escolheria uma sala sem alunos deficientes por entender que não estou capacitada para atender essa criança de forma integral, de acordo com suas necessidades. **S2-E2**

É preciso apoiar e preparar os professores. **S3-E3.**

Não pegaria sala com alunos deficientes, se pudesse escolher. **S3-E3**

Seja numa sala regular ou numa sala de AEE, sabemos que todo professor enfrenta e vivencia diferentes angústias em sua prática pedagógica. Assim, S1 relata uma experiência de agressividade com aluno deficiente, mas não define sua reação nessa circunstância.

Por outro lado, deixa claro que assumiria sala com poucos alunos, provavelmente fazendo alusão ao trabalho em salas regulares, já que, atualmente, seu trabalho é na sala AEE.

S2 retrata seu medo e insegurança diante de uma situação de agressividade vivida com um aluno autista, contexto em que assumiu para si a responsabilidade de atuar e promover a mudança desse tipo de comportamento manifesto pelo aluno. Também responde que não assumiria uma sala com alunos deficientes por se julgar “incompetente” para trabalhar as necessidades integrais desse tipo de aluno.

S3 responde que é preciso apoiar e preparar os professores quanto às angústias e frustrações na prática pedagógica, mas não diz quais são as suas, caso existam. Sobre o trabalho com alunos deficientes, deixa claro que não o faria, caso pudesse.

3.2 AS ANÁLISES

Nossos apontamentos retomam o conceito de construtivismo, teoricamente, e a aplicabilidade desse conceito no cenário da Educação, para, então, fazermos as primeiras reflexões acerca dos relatos dos pesquisados deste estudo, à luz da teoria, e da legislação brasileira sobre inclusão educativa.

Construtivismo significa, segundo Becker (2009):

[...] idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do Indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que **antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento** (BECKER, 2009, p. 2, grifos nossos).

Por outro lado, no cenário da Educação, o construtivismo deve ser, embora muitas vezes não o seja, “[...] a forma de conceber o conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento - e, por conseqüência, um novo modo de ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais” (Becker, 2009, p. 6).

Essa forma de conceber o conhecimento implica considerar a construção do novo e o sujeito a partir de suas relações sociais, de modo a promover a ação desse sujeito, a qual vincula-se ao desenvolvimento, incluindo-o ativamente no meio cultural do qual é parte e deve fazer parte. É nesse sentido que a legislação brasileira determina a inclusão de alunos com necessidades especiais no convívio com os demais alunos, para que nesse meio ele interaja e se desenvolva mediante suas ações.

Nesse ponto, a questão que nos colocamos nesta pesquisa foi saber se a inclusão ocorre de forma efetiva e eficiente nas três escolas-alvo desta investigação. Observamos nas respostas das pesquisadas que diversos fatores incorrem para que a inclusão não

seja nem efetiva nem eficiente, posto que, primeiramente, os profissionais parecem não estar habilitados para lidar com alunos deficientes, conforme preceitua a lei nº 9394/96, de acordo com os relatos de S2-E2, que expressa suas dificuldades em trabalhar com o aluno deficiente, em razão de sua falta de qualificação para tal, a presença de monitores não capacitados também, a inadequação dos espaços em sua escola e, também, a negligência da escola diante da situação, segundo seus relatos.

Ora, na concepção do construtivismo, para que o desenvolvimento da inteligência ocorra, o sujeito, no caso o aluno, precisa interagir com o meio, inventando, descobrindo, criando e recriando, o que implica interagir com e no ambiente escolar apropriado para essa construção. Se os atores envolvidos no desenvolvimento do aluno com deficiência não estão preparados, capacitados para essa realidade, a construção desse sujeito ficará prejudicada, bem como esse sujeito ficará à margem, principalmente se consideramos que S2-E2 e S3-E3 foram categóricas em responder que não escolheriam salas com alunos deficientes, caso pudessem, embora possamos entender as justificativas de S2-E2, ou seja, não é capacitado e, de modo geral, sua escola também não é para a realidade com alunos deficientes cujas consequências, como retratamos, acaba sendo a marginalização e a estagnação do aluno, provavelmente, pouco progredirá nesse ambiente escolar.

A experiência de S2-E2 com a agressividade de um aluno autista, embora manifeste os medos, inseguranças e angústias dessa professora, nos leva a refletir sobre sua atitude no momento, quando relata “*mas fui entendendo que o problema naquele momento era meu*”, o que, de certa forma, traduz o caráter de um professor reflexivo e que toma o aluno como foco do processo de aprendizagem, em que questões dessa natureza requerem do professor capacidade de lucidez e coerência com as especificidades desse aluno, posto que o desenvolvimento dele demanda ação do professor a partir das ações concretas, no sentido de conhecer as fases de seu desenvolvimento na relação com seus esquemas mentais, bem como respeitar seus pontos de partida e a sua individualidade.

Conforme a teoria construtivista, conhecer e construir são ações que necessitam de processos de assimilação e acomodação, posto que o sujeito só adquire conhecimento na sua relação com o meio físico e social.

O sujeito age sobre o objeto, assimilando-o: essa ação assimiladora transforma o objeto. O objeto, ao ser assimilado, resiste aos instrumentos de assimilação de que o sujeito dispõe no momento. Por isso, o sujeito reage refazendo esses instrumentos ou construindo novos instrumentos, mais poderosos, com os quais se torna capaz de assimilar, isto é, de transformar objetos cada vez mais complexos. Essas transformações dos instrumentos de assimilação constituem a ação acomodadora. Conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo (Becker, 2009, p. 88).

Portanto, uma educação que não promova a transformação está negando esse sujeito e também a si mesma. Se entendermos que a assimilação e a acomodação,

elementos constituintes da construção do conhecimento, se dão na interação do aluno com o meio físico e também social, como dizer que há construção de conhecimento para o aluno deficiente, quando S1-E1, ao ser perguntada sobre sua relação com o aluno deficiente, responde: *“Eu não trabalho na sala de aula regular. Eu atendo individualmente as crianças na sala do AEE”*.

Afinal, ela não interage com esse aluno? A pergunta era sobre relação professor-aluno, o que causa estranheza sua resposta, especialmente vinda de uma profissional que tem em seu currículo não só a responsabilidade de atuar numa sala de AEE de modo personalizado com esse tipo de aluno, mas que também possui formação acadêmica em nível de pós-graduação para lidar com educação especial e, portanto, inclusiva.

Caminhando nas reflexões, observamos nos relatos de S2-E2 sua preocupação com uma educação inclusiva séria, que permita não só sua própria preparação, mas de todos os professores e profissionais envolvidos com esse tipo de educação na sua escola. Há em seus relatos também a denúncia de um sistema que não prioriza a aprendizagem, mas apenas a progressão do aluno de uma série para outra, independentemente de estar apto ou não.

As respostas de S3-E3 falam do que é necessário no cômputo geral para se ter uma educação inclusiva na escola, mas não diz se ela realmente ocorre na sua instituição. Quanto ao fato do aluno deficiente aprender, ela responde positivamente, mas não explicita como esse aprendizado se efetiva na sua prática pedagógica. O que de fato deixa claro é sua escolha em não atender o aluno deficiente, caso possa escolher, o que, de certa forma, já denuncia seu despreparo para o trabalho com esse tipo de aluno, afinal, um professor preparado, capacitado sabe lidar com as adversidades, sabe refletir como conduzir seu trabalho de maneira eficiente com vistas a promover a inserção e a interação do aluno com deficiência no cenário escolar.

O discurso de S1-E1, evidenciado em suas respostas, faz sintonia com o discurso público, provavelmente em razão de sua experiência como gestora educacional no município. De acordo com a pesquisada, tudo corre perfeitamente bem em sua escola, ou seja, os professores são preparados, o currículo é pensado para inclusão do aluno com deficiência, há materiais pedagógicos, à exceção do espaço de sala reservado para o atendimento com esse aluno, já que, conforme seu relato, geralmente a menor sala é reservada para isso.

Queremos aqui registrar as palavras de Becker (2009), antes de passarmos às considerações finais, lembrando que o construtivismo não é um método, nem uma técnica, mas uma teoria que nos permite ver e promover a aquisição do conhecimento do indivíduo nas relações que ele estabelece com o meio físico e também social. A construção do conhecimento deve ser mediada pela figura do orientador educacional (o professor) cuja responsabilidade dele e de todo sistema possa garantir os processos de assimilação e acomodação, responsáveis pelo conhecimento e pela construção do indivíduo pelo viés

de suas ações no meio no qual se encontra inserido. Dito de outro modo, o Construtivismo é uma teoria que requer, quando aplicada no cenário escolar, a reflexão constante dos processos de aprendizagem do sujeito aluno, considerando seus avanços, suas perdas, seu construir, reconstruir, suas descobertas, enfim.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos uma vasta legislação que, ao longo da história, tenha se preocupado e preparado a inclusão do sujeito com necessidades especiais no convívio social e, portanto, também sua inclusão no contexto escolar, vimos que a inclusão efetiva parece ainda estar longe de se tornar uma realidade nas práticas pedagógicas diárias.

A legislação brasileira, especificamente a lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe sobre a formação dos profissionais que lidam com a Educação Especial, firmando que estes devem estar capacitados profissionalmente para este contexto de ensino, entretanto, das pesquisadas deste estudo, somente S1-E1 possui qualificação em Educação Especial, as demais, S2-E2 e S3-E3, vivenciaram essa realidade no dia a dia, sem uma formação específica, como determina a lei.

Da perspectiva do Construtivismo, o sujeito aluno é o foco do processo de ensino-aprendizagem cujas ações emanam das relações estabelecidas com o ambiente físico e social, contexto em que o professor atua como um orientador, a fim de garantir as transformações desse sujeito, ou seja, em que suas ações para construção do conhecimento possam permitir a assimilação dos objetos a sua volta e, nesta relação, ele possa garantir a acomodação. É neste processo que o sujeito aluno transforma o mundo a sua à volta e a si mesmo.

Entretanto, as ações que garantam a transformação do aluno especial no cenário escolar ainda parecem ser tímidas, quando observamos as respostas oferecidas pelas pesquisadas. Se por um lado, S1-E1 diz que em sua escola tudo existe nesse sentido, suas respostas, por outro lado, não apontam para efetividade da construção do conhecimento do aluno especial. No caso de S2-E2 e S3-E3, suas respostas parecem mostrar exatamente os entraves para a efetividade da prática inclusiva, conforme determina a legislação, bem como a reflexão construtiva do sujeito núcleo desse processo.

Este trabalho constitui um primeiro passo, ainda tímido, sobre a temática da educação inclusiva em escolas do município de Alto Araguaia. Reconhecemos a necessidade de um estudo etnográfico em todas as escolas públicas da cidade que recebem aluno especial. Um estudo desta natureza possibilitaria não só visualizar com amplitude a realidade deste tipo de ensino, mas também permitiria propor contribuições significativas para o exercício da prática inclusiva.

Nosso primeiro passo foi dado. Que tenhamos a oportunidade de continuar o que aqui começamos e aguçar a produção de pesquisas voltadas a este tema no cenário

araguiense.

REFERÊNCIAS

Ajuriaguerra, J. (1992). Piaget e a neuropsiquiatria. In: L. Banks Leite (Org.). **Piaget e a escola de genebra**. (2. ed.). São Paulo: Cortez.

Andrade, M. M. (2009). **Introdução à metodologia do trabalho científico**. (9. ed.). São Paulo: Atlas, 2009.

Becker, F. (2009). **O que é construtivismo?** São Paulo. Acesso: 11 de junho de 2018: Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso; 15 DE JUNHO DE 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Fierro, A. (1995). As crianças com atraso mental. In: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.

Ludke, M., & André, M. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Martins, R. (2005). **Metodologia científica**. Rondonópolis: Apostila.

Prodanov, C. C. (2013). **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. (2. ed.). Novo Hamburgo: Feevale.

Rudio, F. V. (2004). **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. (32. ed.). Petrópolis: Vozes.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acompanhamento de crianças 120, 123, 125, 127

Alfabetização 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 61, 95, 97, 98, 99, 105, 132

Alunos surdos 32, 34, 35, 36

Ambiente institucional 15, 17, 18, 21

Aplicativo inclusivo 65, 69

Atendimento educacional especializado 22, 23, 29, 34, 78, 79, 95, 97, 101, 103, 105, 136

Autismo 2, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 69, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 123, 128

Autista 1, 2, 3, 13, 14, 19, 78, 79, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 120, 121, 123, 127, 128, 136, 137, 138, 146

C

Cega 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29

Criança 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 35, 60, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 100, 103, 104, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 134, 136, 142, 143, 144, 145, 146

D

Deficiência intelectual 13, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 122

Desenvolvimento 6, 7, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 18, 25, 28, 34, 35, 52, 53, 60, 61, 65, 67, 68, 71, 72, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 136, 137, 138, 141, 143, 146

Desigualdade 64, 109

Diferentes 27, 35, 43, 55, 56, 57, 63, 79, 87, 90, 92, 97, 108, 110, 128, 131, 136, 142, 144, 145, 146

E

Educação sexual 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 147

Equoterapia 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14

Escola 1, 5, 13, 22, 23, 26, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 40, 45, 46, 48, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 64, 70, 78, 79, 80, 82, 85, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 118, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146

Espectro autista 1, 2, 3, 13, 14, 19, 78, 79, 87, 89, 92, 120, 121, 123, 127, 128

Estigma 25, 53, 106, 110, 115, 117, 118

F

Falsificação 106, 107, 110, 111, 112, 115, 117

Fronteira 106, 107, 110, 111, 117, 118

I

Igualdade 20, 29, 37, 39, 40, 62, 66

Inclusão 18, 19, 20, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 52, 65, 66, 67, 69, 71, 76, 77, 78, 79, 84, 85, 91, 92, 93, 94, 96, 100, 102, 103, 104, 105, 122, 129, 130, 131, 132, 137, 139, 140, 142, 143, 147

Inclusão social 18, 20, 66, 84, 85, 91, 93

L

Libras 32, 33, 35, 36, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 146

Lúdico 11, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 142, 144

M

Mundo 5, 11, 13, 19, 26, 29, 33, 48, 54, 55, 57, 62, 66, 68, 70, 84, 90, 91, 94, 117, 130, 137, 140, 142, 144, 145

P

Paraguai 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 117

Pedagogia 13, 23, 31, 50, 59, 147

Pessoas com deficiência 3, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 28, 67, 123, 128

Pirataria 106, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115

Práticas de inclusão 129

Primeira infância 84, 85, 87, 90, 120, 121, 122, 123

R

Resistência 106, 110, 117

S

Serviço de reabilitação intelectual 120

Socialização 4, 8, 9, 10, 13, 15, 17, 18, 19, 20, 32, 33, 92, 102

Socioemocionais 78

T

TDAH 37, 38, 39, 40

TEA 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 69, 78, 79, 80, 84, 87, 88, 89, 92, 93, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127

Televisão brasileira 106, 107, 113, 116, 118

Trabalho multiprofissional 120, 121, 127

Transtorno 1, 2, 3, 13, 14, 19, 37, 38, 39, 40, 69, 78, 79, 81, 82, 85, 86, 87, 89, 92, 120, 121, 123, 124, 127, 128

Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020

Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 Atena
Editora

Ano 2020