

Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a *inclusão*

Edwaldo Costa
Suélen Hara
(Organizadores)



Atena
Editora

Ano 2021

Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a *inclusão*

Edwaldo Costa
Suélen Hara
(Organizadores)



Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes editoriais

Natalia Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

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

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
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
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
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
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
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. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
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
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
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. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste
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
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
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
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra
Profª Drª 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
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
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
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa da Fontoura Custódio Monteiro – Universidade do Vale do Sapucaí
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª 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. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,
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 do Paraná
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

Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a inclusão

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Flávia Roberta Barão
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadores: Edwaldo Costa
Suélen Hara

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E38 Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a inclusão / Organizadores Edwaldo Costa, Suélen Hara. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-386-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.863211008>

1. Inclusão escolar. 2. Educação inclusiva. I. Costa, Edwaldo (Organizador) (Organizadora). II. Hara, Suélen (Organizadora) (Organizador). III. Título.

CDD 371.9

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria que apresentamos aos nossos leitores o e-book “Elementos Norteadores e Ações Político-pedagógicas para a Inclusão”. A obra traz um conjunto de contribuições voltadas a diferentes áreas da Educação. Esse e-book é composto por 14 capítulos de 32 pesquisadores.

A obra leva a público um conjunto de escritos que abordam as seguintes temáticas: inclusão escolar e as fragilidades da escola; confecção de órteses para crianças da educação infantil; prática do *bullying*; tecnologia assistiva, nanismo e permanência na escola; ensino remoto durante a Pandemia de Covid-19; o papel do psicopedagogo numa instituição de ensino profissionalizante; o programa Universidade para Todos na Universidade do Estado da Bahia; Teorias da Justiça de John Rawls e Amartya Sen; conhecimento científico e formação docente; acessibilidade de deficientes visuais; relações interpessoais dos professores de educação especial; inclusão nos anos iniciais do fundamental e evasão acadêmica.

Espera-se que com a composição diversa de autores e autoras, questões, problemas, pontos de vista, perspectivas e olhares, este e-book ofereça uma contribuição plural e significativa para a comunidade científica e profissionais da área. Como toda obra coletiva, esta também precisa ser lida tendo-se em consideração a diversidade e a riqueza específica de cada contribuição.

Por fim, sabemos ainda, o quão importante é a divulgação científica, por isso evidenciamos a estrutura da Atena Editora, capaz de oferecer uma plataforma consolidada e confiável para que estes pesquisadores exponham e divulguem seus resultados.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura!

Edwaldo Costa
Suélen Hara

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A INCLUSÃO ESCOLAR E AS FRAGILIDADES DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE BOURDIEU

Rosalina Maria de Lima Leite do Nascimento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110081>

CAPÍTULO 2..... 13

CONFECÇÃO DE ÓRTESES PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PESQUISA COM INTERVENÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL DA UNIARP

Vanessa Tumelero

Marlene Zwierewicz

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110082>

CAPÍTULO 3..... 23

A PRÁTICA DO *BULLYING* CONTRA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A SUA REPERCUSSÃO EM MEIO A SOCIEDADE

Cassiane de Melo Fernandes

Lorena Fachini dos Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110083>

CAPÍTULO 4..... 39

A TECNOLOGIA ASSITIVA NA QUALIDADE DE VIDA DA PESSOA SURDA

Elzeni Bahia Gois de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110084>

CAPÍTULO 5..... 50

DEFICIÊNCIA FÍSICA - NANISMO: OS DESAFIOS AO ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA

Gilberto Otaviano da Silva

Paula Alves Magnani Seabra

Manoel Osmar Seabra Júnior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110085>

CAPÍTULO 6..... 63

ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Edwaldo Costa

Suélen Keiko Hara Takahama

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110086>

CAPÍTULO 7..... 74

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO PROFISSIONALIZANTE: INSTRUMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS PARA IDENTIFICAR PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Jacqueline Kelli Fuzetti

Elaine Cristina Moreira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110087>

CAPÍTULO 8..... 85

O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (UPT) NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA: UMA OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Ana Cleide Santos de Souza

Neila Barreto Fernandes

Maria Alice Carvalho Sacramento

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110088>

CAPÍTULO 9..... 98

PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL A PARTIR DAS TEORIAS DA JUSTIÇA DE JOHN RAWLS E AMARTYA SEN

Beatriz Fracaro

Gislaine Cunha Vasconcelos de Mello

Luciane Sobral

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.8632110089>

CAPÍTULO 10..... 115

PESQUISA COLABORATIVA: CONEXÃO ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E FORMAÇÃO DOCENTE

Emne Mourad Boufleur

Morgana de Fátima Agostini Martins

Alessandra Viegas Josgrilbert

Maria de Fátima Viegas Josgrilbert

Roseli Áurea Soares Sanches

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100810>

CAPÍTULO 11..... 130

DESENVOLVIMENTO DE PLACAS DE IDENTIFICAÇÃO TATÉIS PARA ACESSIBILIDADE DE DEFICIENTES VISUAIS

Raquel Rosa de Souza

Carmen Iara Walter Calcagno

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100811>

CAPÍTULO 12..... 142

RELAÇÕES INTERPESSOAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS OUTROS ATORES DO AMBIENTE ESCOLAR

Osni Oliveira Noberto da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100812>

CAPÍTULO 13..... 152

TV TRADUTORA: UM NOVO OLHAR PARA A INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO FUNDAMENTAL

Francisco Lucas Nicolau da Silva

Iarla Antunes de Matos Arrais

Samya de Oliveira Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100813>

CAPÍTULO 14..... 159

PROGRAMA FOCOO: POTENCIALIZANDO TALENTOS E REDUZINDO A EVASÃO DOS ACADÊMICOS

Jefferson dos Santos Funaro

Claudio Vaz de Araújo

Rosana Servelin Igual

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.86321100814>

SOBRE OS ORGANIZADORES 166

ÍNDICE REMISSIVO..... 167

CAPÍTULO 1

A INCLUSÃO ESCOLAR E AS FRAGILIDADES DA ESCOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE BOURDIEU

Data de aceite: 02/08/2021

Data de submissão 13/05/2021

Rosalina Maria de Lima Leite do Nascimento

Universidade Estadual de Goiás - UEG

Centro Universitário de Anápolis –

UniEVANGÉLICA

<http://lattes.cnpq.br/6666972886155292>

RESUMO: Este trabalho trata-se de revisão bibliográfica cujo objetivo é apresentar uma reflexão sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiências, analisando a partir da teoria de Bourdieu os entraves, o poder e a dominação impostos a esses alunos. A inclusão escolar de pessoas com deficiência tem sido tema de estudo e debate em diversos segmentos da sociedade. Movimentos, conferências e ações mundiais têm alavancado esforços para o rompimento com a segregação escolar. No Brasil, essas ações são resultantes de um conjunto de leis elaboradas com o intuito de garantir legalmente o acesso, a permanência e o sucesso das pessoas com deficiências no sistema escolar. No entanto, na prática o que se percebe é que são poucas as escolas realmente inclusivas, pois a maioria pode ser caracterizada apenas como escolas integradoras. Professores se sentem despreparados e desmotivados por diferentes fatores, tais como baixa remuneração, falta de acessibilidade e tecnologias assistivas necessárias ao desenvolvimento cultural e científico de seus alunos, de modo especial os

que possuem deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, deficiência, professores, poder e dominação.

SCHOOL INCLUSION AND SCHOOL FRAGILITIES: AN ANALYSIS FROM BOURDIEU

ABSTRACT: This work is a bibliographic review whose objective is to present a reflection on the school inclusion of people with disabilities, analyzing from the theory of Bourdieu the obstacles, power and domination imposed on these students. The school inclusion of people with disabilities has been the subject of study and debate in different segments of society. World movements, conferences and actions have leveraged efforts to break the school segregation. In Brazil, these actions are the result of a set of laws designed to legally guarantee access, permanence and success for people with disabilities in the school system. However, in practice what is perceived is that there are few schools that are really inclusive, since the majority can be characterized only as integrating schools. Teachers feel unprepared and unmotivated by different factors, such as low pay, lack of accessibility and assistive technologies necessary for the cultural and scientific development of their students, especially those with disabilities.

KEYWORDS: Inclusion, disability, teachers, power and domination.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar das pessoas com deficiências passa necessariamente pelo

entendimento do que é incluir. Entendemos, assim como Orrú (2017), que “incluir” é “fazer junto”. A partir de tal ponto é imprescindível entender melhor nossas escolas e a tipo de escola e sociedade na qual vivemos. Embora nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988), assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), garanta a todos o acesso à Educação Básica, nem sempre ela acontece de forma eficiente, apesar desta garantia ter sido reforçada pela Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), entre tantos outros decretos e leis já sancionados. Isso torna premente a necessidade de provocar mudanças na escola.

Esse artigo propõe refletir sobre a situação atual da inclusão escolar das pessoas com deficiências tendo como pano de fundo a teoria de Bourdieu, importante pensador da educação no século XX, bem como contribuições de Mantoan (1997, 2015), Orrú (2017) e Vygotski (1997). A partir dessa reflexão é possível trilharmos caminhos para que a inclusão de fato ocorra nesse modelo de escola que ainda temos, escola essa ainda permeada por mecanismos de dominação que tanto exclui e aumenta diferenças.

Não temos a pretensão de propor modelos de sucesso para inclusão ou mesmo fazer uma análise aprofundada da obra de Bourdieu, mas incentivar o leitor a embarcar conosco num pensar atento sobre a escola que temos e a inclusão que queremos.

Pensar a inclusão requer de nós postura atenta e desafiadora para entender as causas da exclusão, uma vez que a primeira é consequência da segunda. O modelo de escola tradicional que ainda impera no nosso meio, tolhe e impõe mecanismos que mascaram e discriminam os reais princípios de igualdade.

BREVE REFLEXÃO SOBRE ALGUNS CONCEITOS EM BOURDIEU

A obra de Bourdieu traz em sua essência uma importante reflexão crítica das estruturas que compõe a sociedade. O seu modelo teórico reporta como a participação das pessoas na sociedade depende da herança social que trazem da reprodução constante experienciada no meio em que vivem. Nesse entender ele destaca que a sociedade é uma *estrutura estruturante* porque está sempre sendo reconstruída a partir das ações de cada indivíduo. Essa reconstrução se efetiva devido a quantidade de bens simbólicos adquiridos por cada pessoa, entre eles a educação que se estabelece nas estruturas do pensamento do indivíduo e em suas manifestações externalizadas por sua atuação, seja no meio familiar ou na comunidade onde vive. (BOURDIEU, 1989)

Na teoria bourdieusiana o entendimento das relações sociais denota a importância do cientista, sendo este o intelectual responsável pela quebra do senso comum e a busca pela compreensão da sociedade, sua estrutura e modos de relacionamento. Nesse aspecto, ele entende que o papel da Sociologia e, de modo específico, do sociólogo deve ser de fato investigativo e, independente de qualquer amarra deve buscar a cientificidade dos fatos, contradizer mesmo as normas já impostas e desafiar os critérios correntes do

rigor científico. O sociólogo precisa estar sempre atento a pesquisa em toda sua amplitude (BOURDIEU, 2002b).

A compreensão das relações sociais, na visão de Bourdieu, é concebida a partir dos conceitos por ele desenvolvidos: *habitus* e *campo*. O conceito de *habitus* foi elaborado por Bourdieu (1963, 1972), a partir de suas pesquisas com camponeses na Argélia. Segundo ele, os camponeses em estudo foram retirados do meio rural e submetidos à vida urbana de modo abrupto, sem condições adequadas de moradia, sem elementos que garantissem aos mesmos o entendimento do momento peculiar que enfrentavam e até mesmo a sobrevivência. Nesse contexto, ele sentiu necessidade de entender as relações de afinidade entre o comportamento dos indivíduos e as estruturas e condicionamentos sociais a que estavam sujeitos. A partir dessa experiência ele concebeu o conceito de *habitus* como algo que é transponível e integrador de todas as experiências já vividas, podendo tornar possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências parecidas de esquemas já experienciados e internalizados. (BOURDIEU, 1983b)

Já o conceito de *campo* em Bourdieu é o espaço marcado pela dominação e pelos embates de conflitos, sendo um espaço que possui leis próprias e condutas autônomas. A estrutura do *campo* é definida pelas relações de força e capital científico dos agentes que o protagonizam. É importante destacar que o capital científico é também denominado capital simbólico, que designa a produção do conhecimento ou o reconhecimento de uma competência que confere autoridade e contribui para definir as regras do jogo e distribuição do poder e do lucro nesse *campo*. (BOURDIEU, 2004)

A experiência do *campo* confere ao sociólogo experimentar técnicas e instrumentos que produzem as amarras no senso comum erudito, sem essa vivência o poder da dominação é aceito e perpetuado. É preciso ter familiaridade com o que já está posto, mas disposição para ir além, questionar e vislumbrar o que ainda virá. O mecanismo para romper com o senso comum é o conhecimento da história de construção da sociedade, os objetos, as regras, modos de agir, os interesses que foram solidificando e a quem foram servindo. (BOURDIEU, 1983b)

A sociologia na teoria bourdieusiana é reflexiva, e favorece ao cientista o desenvolvimento do poder de investigação constante em relação ao próprio *campo* científico e ao objeto do seu estudo. Trata-se de um trabalho árduo, contínuo, de investigação detalhada até que se possa compreender o objeto estudado em todas as suas nuances. Assim, não é possível separar o método do objeto a ser investigado, mas usar de todas as técnicas para compreender o fenômeno, tendo clareza do que se quer investigar. (BOURDIEU, 2002b)

O intelectual em Bourdieu é constituído devido ao acúmulo de capital científico que ele adquire por meio de suas práticas, vivências e oportunidades obtidas no meio onde está inserido, e isso acaba conferindo ao indivíduo o monopólio da autoridade científica. Sendo o campo científico, um espaço de lutas e embates, o conhecimento científico determina o

poder que cada um ocupa nesse *campo*, e esses intelectuais dotados de conhecimento científico determinam toda a composição estrutural desse campo. (BOURDIEU, 2004)

Ao determinar a estrutura do campo, a autoridade científica determina também a posição de cada um nesse *campo*: ocorre aí a imposição do que pode e do que não pode. A vontade de determinado indivíduo é proporcional a quantidade de capital científico que ele possui. É importante destacar que o capital a que se refere Bourdieu é um capital simbólico, conquistado por meio da relação de conhecimento e reconhecimento entre os pares do campo.

Esse capital, de um tipo inteiramente particular, repousa, por sua vez, sobre o reconhecimento de uma competência que, para além dos efeitos que ela produz e em parte mediante esses feitos, proporciona autoridade e contribui para definir não somente as regras do jogo, mas também suas regularidades, as leis segundo as quais vão se distribuir os lucros nesse jogo (BOURDIEU, 2004, p.27).

O capital científico é tratado de duas formas: um denota o poder autoritário, é um poder institucionalizado que possui forte peso político e fragilidades na acreditação científica propriamente dita, mas que assumem, geralmente, posição de destaque entre os gestores científicos; o outro está ligado ao pouco prestígio conquistado pelo reconhecimento entre os pares, é mal institucionalizado e mais facilmente contestado.

Vale destacar que, embora exista essa dominação imposta pelos diferentes capitais científicos, os indivíduos em determinado *campo* não se mantêm inertes pelas estruturas a que são submetidos. Ao contrário, eles possuem valores próprios que os fortalece na disposição de resistirem às forças a eles impostas e assim buscam o alcance de mudanças. Esse conjunto de valores é o que já conceituamos anteriormente e que Bourdieu denomina de *habitus*; são as características duradouras, homogêneas, os gostos e preferências de determinado grupo, consolidadas ao longo da vida e que conferem disposição aos indivíduos para refletirem sobre determinadas práticas e até mesmo resistirem às imposições do campo. (BOURDIEU, 2002a)

A SOCIOLOGIA DE BOURDIEU: UM REPENSAR SOBRE O PAPEL DA ESCOLA

O trabalho de Bourdieu voltado às questões da educação merece total atenção ainda na contemporaneidade. A desigualdade escolar denunciada por ele nos anos 60 marcou a história da Sociologia da Educação em todo o mundo.

Até meados do século XX, a escola era vista por grande parte da sociedade e até mesmo por alguns sociólogos como sendo democrática e justa. Nessa visão otimista, acreditava-se que por meio da escola seria possível superar o autoritarismo imposto pelas castas superiores e romper barreiras para construir uma sociedade mais igualitária e economicamente desenvolvida. A escola vista por esse ângulo seria baseada no

conhecimento científico e alicerçada na autonomia do aluno. Este seria verdadeiramente o protagonista caso ele se destacasse por suas habilidades natas ou “dons” naturais, permitindo-lhe alcançar postos mais elevados na hierarquia social. A escola pública e gratuita resolveria assim todos os problemas de exclusão já experimentados pelos menos favorecidos economicamente. Nesse pensar, o acesso a escolarização seria o princípio que garantiria a igualdade de oportunidade. (PRAXEDES, 2015)

Essa visão otimista da escola foi rompida no final dos anos 50 a partir dos resultados de pesquisas quantitativas realizadas na Inglaterra, França e Estados Unidos. Os dados mostraram que não são as habilidades natas que definem o sucesso escolar do aluno, mas que o principal peso está na origem social do indivíduo, especialmente nas oportunidades que ele já teve. O aluno não nasce predestinado a ser médico, ou escritor, ou outro profissional qualquer, mas devido os *habitus* adquiridos por ele na infância, ele terá, ou não, maiores chances de alcançar o capital científico necessário aos postos pretendidos. É claro que esses dados foram exaustivamente contestados e a tentativa de refutá-los foi enorme. Entretanto, outro fator chamou atenção: a desvalorização dos títulos acadêmicos, ocorrida no período pós-guerra, devido a massificação da escola. Nesse momento os alunos que conseguiram chegar à universidade sonhavam com o alcance de postos de trabalho elevados e com prestígio social e financeiro, mas esses sonhos foram frustrados. Bourdieu fez duras críticas a esse período da história e chamou de “geração enganada” os jovens que sonhavam com o avanço e mobilidade social a partir da escola. (BOURDIEU, 1989)

Em contramão a essa visão positiva da escola, Bourdieu, a partir dos anos 60, fez uma nova proposta de pensar a escola. Uma proposta de Sociologia baseada numa verdadeira revolução científica. Enquanto o paradigma anterior mostrava a escola como sendo fonte de oportunidade, democrática e justa, Bourdieu denunciou nesse momento a escola como sendo verdadeiro espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, deixando de assumir seu papel de espaço de transformação social e volta ao papel primitivo de reprodução e dominação.

A sociologia de Bourdieu ganhou destaque pela relevância das suas reflexões. Ele mostrou a escola dentro de uma realidade que só pode ser entendida em um contexto que analisa a relação entre o ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais. Na visão dele a escola é uma estrutura que dá continuidade ao poder e a dominação, os alunos com maior capital cultural terão maiores chances de se desenvolverem cientificamente, afinal já possuem familiaridade com a cultura legitimada. (BOURDIEU, 1989)

De acordo com Vasconcellos (2002), na obra apresentada por Bourdieu e Jean Claude em 1964, “*Les Heritiers*”, os autores destacaram a importância de entender a relação direta entre o capital cultural, a sociedade e a escola e, demonstra de maneira clara que as desigualdades escolares estão atreladas ao capital cultural desenvolvido e trazido do meio onde o aluno vive. A cultura escolar legitimada pela sociedade é na verdade

a cultura imposta pelas classes dominantes.

Ao compreender que o homem é constituído por uma bagagem cultural, desenvolvida inicialmente no seio familiar, a Sociologia de Bourdieu destaca que o aluno que detém um capital cultural mais desenvolvido, terá naturalmente maior facilidade no domínio da língua e conceitos que propiciam o êxito escolar, a escola passa a ser uma continuidade do desenvolvimento já vivenciado em casa. Em contrapondo, os alunos originários de classes menos favorecidas e com menor capital cultural se sentem excluídos e ameaçados por não corresponderem integralmente aos anseios e desejos da autoridade escolar legitimada. Diante desse contexto, seria imprescindível rever alguns aspectos da escola, dentre eles, a avaliação. Cobrar a mesma postura, desenvoltura para leitura, estilo e elegância no falar, interpretar, discutir e argumentar de todos os alunos é no mínimo desumano e autoritário. Quem já vivenciou (em casa, ou na sociedade) situações previamente semelhantes terá melhores condições de responder a contento ao desempenho dessas habilidades naturalmente. (BOURDIEU, 1989)

Na visão de Bourdieu, a Sociologia da Educação deveria possibilitar aos alunos a compreensão do papel da instituição escolar enquanto formadora efetiva do capital cultural, por meio do qual as relações, tanto de força quanto simbólicas, existentes entre as classes pudessem ser mantidas ou alteradas em processos verdadeiramente sociais e estruturantes.

Ao compreender a Sociologia de Bourdieu é possível afirmar que a escola só poderá se legitimar como instituição pedagógica democrática autônoma se ela conseguir romper com a arbitrariedade imposta pela sociedade; é desejável que ela seja neutra, ou seja, não pode estar vinculada a nenhuma outra estrutura de classe social. É importante ter clareza que as desigualdades de oportunidades reais sobre cultura e ensino permeiam e justificam a indiferença quanto ao ensino e cultura que são exigidos de forma igualitária na escola. Nesse entender, Bourdieu (1989) afirma que as práticas pedagógicas não podem ser universais. Isto é, não podem ser exigidas da mesma forma, visto que o capital cultural é diverso; que as pessoas que têm desde a infância o contato com o cinema, o teatro, a música, viagens, leituras e outras oportunidades culturais, possuem maior facilidade para compreender o mundo e as estruturas legitimadas pelo poder dominante. Isso reflete em modos de pensar, agir e aprender de forma diferente.

Romper com a violência simbólica destacada pela Sociologia de Bourdieu requer pensar no papel dos agentes que exercem sua autoridade para transmissão da cultura escolar de modo igualitário, perpetuando os modos de ensinar os conteúdos e critérios de avaliação com uma linguagem própria da classe dominante, exercendo assim poder sobre as classes menos favorecidas economicamente falando.

Sobre a comunicação pedagógica, mais especificamente, o modo de ensinar conteúdos, Bourdieu (1989) destaca que é indispensável que todos os alunos compreendam e dominem esses códigos de comunicação, caso contrário não haverá aproveitamento do

que foi dito. É nesse ponto que o professor deve estar atento, aos códigos usados na mensagem; a cultura escolar legítima pode estar distante da cultura familiar da origem do aluno e não estar atendo a esses detalhes é fazer perpetuar o poder de dominação exercido sobre o aluno com menor bagagem cultural.

A INCLUSÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA À LUZ DE BOURDIEU

Ao discutir a Sociologia de Bourdieu e conceitos importantes destacados por ele, é possível notar que as reflexões feitas por ele sobre a escola, são na verdade firmadas na constatação da desigualdade social e escolar. À luz da teoria bourdieusiana, a escola, assim como toda a sociedade, privilegia os indivíduos das classes dominantes. Para Bourdieu, a escola dissimuladamente prioriza habilidades que são desenvolvidas mais facilmente por alunos que sempre tiveram contato com cultura legítima desde a infância, reforçando assim a exclusão dentro do sistema escolar. (VASCONCELOS, 2002).

Nesse contexto da Sociologia de Bourdieu, pensar a inclusão escolar das pessoas com deficiências não é tarefa fácil. Em que pese saber que a escola por si só já é excludente com os alunos ditos “normais”, como será com as pessoas que precisam de apoio e adaptações para aprendizagem?

Segundo Mantoan (2015), o nosso modelo educacional se manifesta de maneira perversa, colocando em jogo somente os padrões da cientificidade impostos pelo saber escolar dominante. Teoricamente, a escola se abriu para receber a “todos”, mas esse receber não pressupõe a aceitação dos conhecimentos culturais trazidos por todos. A barreira imposta pelo sistema escolar ainda impede o diálogo entre diferentes atores e espaços epistemológicos diversos para a produção do conhecimento.

Nota-se que a escola precisa valorizar outras formas de cientificidade. Para isso, é necessário romper com o paradigma hegemônico e trazer o conhecimento para um campo de luta mais igual. O saber não pode ser fracionado, ou dividido em áreas ou disciplinas isoladas, mas estar em sintonia num amplo espaço global onde todos possam, de maneira colaborativa, discutir, refletir e produzir novos conhecimentos. (MANTOAN, 2015)

Essa visão de escola fechada, com limites e possibilidades de cientificidade reduzida, destacada por Mantoan (2015) vai de encontro com a Sociologia de Bourdieu quando ele afirma que a escola é um espaço de dominação, imposta pela legitimação de uma estrutura que ainda não foi rompida ou contestada. Nesse modelo de escola qualquer tipo de inclusão praticamente não acontece. Para as pessoas com deficiências isso se torna ainda mais difícil.

Em que pese a escolarização das pessoas com deficiências estar garantida por lei, a estrutura da escola que também é regida e organizada por diretrizes das instâncias superiores não oferece subsídios para propiciar inclusão de fato. Os sistemas escolares por si só são fragmentados. O tempo para aprendizagem é fracionado em horas aulas, os

conteúdos são divididos e separados por divisão de disciplinas ou módulos, os alunos são categorizados por “normais” e “anormais”, os professores são especializados em áreas distintas, mas não conseguem conversar e se articular de forma interdisciplinar, buscando socialização e compartilhando saberes: tudo isso valoriza e reforça as diferenças. (MANTOAN, 2015)

Orrú (2017) destaca também outra barreira severa imposta aos alunos com deficiências; o famoso “laudo médico”. Segundo ela esse instrumento tem sido usado como dispositivo para legitimar as diferenças e justificar as atitudes cada vez mais excludentes. Os profissionais da educação estão cedendo espaço para que a avaliação pedagógica seja exercida não pelos professores, mas pelos médicos e biomédicos que analisam e atestam com “laudos” se o aluno precisa ou não de um tempo maior para realizar uma atividade, ou uma prova, por exemplo. E o pior, o aluno que possui laudo pode ser esquecido no canto da sala; é comum inclusive ouvir: *“ele não aprende, mas não tem importância, ele tem laudo”*. Como se o laudo definisse até onde o aluno pode ou não evoluir.

A inclusão das pessoas com deficiência ainda requer atitude e postura ética pelos atores da escola, no sentido de assumirem o compromisso para incluir verdadeiramente. Ainda é comum notar a insegurança dos professores que afirmam que não estão preparados ou não se sentem capacitados para trabalhar com as diferenças. O estigma da sala especial que ainda tende a segregar os alunos para atendimentos isolados, as barreiras que impedem a universalização das metodologias, entre outros fatores, tudo isso tem contribuído para que os alunos com deficiências, ou mesmo os que são vítimas da exclusão social, sejam esquecidos dentro das próprias escolas, reforçando o poder e dominação que tanto denunciou Bourdieu.

O problema da inclusão tem tomado proporções gigantescas, não só dos alunos que chegam à escola com deficiências, mas os que “alcançam as deficiências na escola”. São os alunos vítimas de maus tratos, violência doméstica, social e escolar, geralmente são oriundos de classes sociais de poder aquisitivo muito baixo, que não conseguem se desenvolver nos padrões impostos pela escola e que são taxados de incapazes para a aprendizagem. Nesse sentido, Mantoan (2015, p. 33) afirma que

É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para classes e escolas especiais, os que tem dificuldades de aprendizagem e (tendo ou não algum tipo de deficiência) para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar.

Essa atitude de desprezo em relação ao aluno confirma mais uma vez o que afirma Bourdieu (1989, p 10): “tradição pedagógica só se dirige, por trás das ideias inquestionáveis de igualdade e de universalidade, aos educandos que estão no caso particular de deter uma herança cultural, de acordo com as exigências culturais da escola”. Dessa forma, os alunos que fogem ao padrão determinado pelo sistema escolar são submetidos à violência

simbólica exercida pelos atores que atuam na escola. Praticamente não existe por parte da comunidade escolar o desejo de mudar essa realidade, seja pela estrutura a que estão submetidos, ou mesmo pela vontade política dos envolvidos.

Romper com esse modelo excludente de escola não é tarefa fácil, até porque, segundo Orrú (2017, p. 46),

A inclusão cria o embate dentro do espaço escolar em resistência às políticas maiores do plano coletivo que anulam as lutas que a comunidade escolar necessita encarar para saírem da mesmice e re-inventarem novos caminhos para uma educação democrática e emancipadora que contemple incondicionalmente a todos.

Esse re-inventar da escola, requer atitudes de banir com os modelos tradicionais de ensino, com o isolamento, práticas obsoletas e de padrão homogêneo. É preciso partir para uma visão ampliada de construção solidária, capaz de valorizar as diferenças culturais, acatar os *habitus* já desenvolvidos pelo aluno no seio familiar, ou na comunidade e buscar alternativas e metodologias inovadoras e democráticas de ensino.

Pensar a escola verdadeiramente inclusiva e democrática requer esforço e determinação pedagógica de toda a comunidade escolar. É um caminho difícil, não existe fórmula pronta para lidar com deficiências, assim como os pais que recebem uma criança com deficiência necessitam aprender a cuidar dessa criança, da mesma forma os professores podem aprender a criar novos caminhos, novas possibilidades. Não existem metodologias iluminadas que se apliquem a todos os processos com sucesso, mas se trata de inquietar, de buscar fazer diferentes, de querer exercer o papel da docência com ética e compromisso solidário.

Concomitante ao desejo de mudança do professor, é necessário também o posicionamento de todos, incluindo pais e comunidade, na luta por uma escola democrática, autônoma em seus paradigmas de aprendizagem e com oportunidades iguais para todos. Sobre pensar a autonomia, Orrú (2015, p. 67) destaca que “os espaços e processos de aprendizagem na inclusão devem ser construídos pelos seus próprios sujeitos e não ordenados hierarquicamente”. Portanto, não cabe aos governantes, ou as instâncias superiores dividirem ou categorizarem disciplinas e impor currículos rígidos, essa organização é responsabilidade da escola. Tudo isso necessita ser revisto, afinal até quando os alunos vão ser submetidos à discriminação e dominação?

Importante destacar também que a inclusão não tem a ilusão de acreditar que todos os alunos, com, ou sem, deficiências alcançarão o mesmo patamar de desenvolvimento ou aprendizagem científica; a aprendizagem é um processo que ocorre de modo singular; é particular de cada um, e aquilo que não é apreendido em determinado momento é o que está por vir. O valor que deve ser atribuído às atividades dos alunos com deficiências na escola não está só no alcance de metas e notas preestabelecidas, mas, sobretudo, no avanço de habilidades que possam promover a satisfação pessoal e a atuação crítica e

autônoma dos alunos. As pessoas devem ser preparadas para a vida e nesse entender o alcance da capacidade de refletir e agir eticamente, talvez seja o mais importante.

Um passo importante para romper com o poder simbólico e dominante na escola é agir, conforme destacou Vygotski (1997), mudando de paradigma: ao invés de valorizar as deficiências e dificuldades das crianças, avançar na investigação e busca do desenvolvimento de suas potencialidades. Ou seja, entender de vez por toda que o lugar de toda criança é na escola; é no convívio social, na interação com os pares que a criança encontrará subsídios para transpor seus limites. Na escola, mesmo que não alcancem o mesmo desenvolvimento, todos podem e devem se desenvolver.

A pessoa com deficiência precisa ser vista pela escola sob dois ângulos: o primeiro que reconhece e respeita os obstáculos produzidos pela deficiência; e outro com entendimento de que é possível produzir um equilíbrio na retomada da ordem, oferecendo caminhos alternativos, mediações, adaptações e tecnologias para transpor as barreiras do conhecimento.

Vygotski defende em sua obra a capacidade do organismo humano de superar impedimentos a partir da criação de processos adaptativos. Entretanto, essa superação só acontece mediante a interação com fatores ambientais, porque o desenvolvimento se dá no entrelaçar de fatores externos e internos. (ORRÚ, 2017)

Ante ao exposto, destaca-se então a importância da criança com deficiência participar da escola de forma regular e inclusiva. O convívio com outras crianças desde cedo pode diminuir barreiras cognitivas e os abismos do preconceito, principalmente se a intervenção do professor for assertiva. Nesse ponto, Mantoan (1997) destaca que o professor precisa conduzir a sala não no sentido de mascarar as diferenças existentes, mas considerando reconhecendo o direito de ser diferente e respeitando-o sem permitir que isso seja motivo para inferiorização.

Vygotski (1997) defende que a percepção e os sentidos humanos não são puramente biológicos, os órgãos sensoriais permitem a compreensão do real a partir das relações sociais estabelecidas. Nesse entender ele defende que o compartilhamento entre os pares faz toda a diferença na desenvoltura cognitiva. Para ele, o indivíduo vê, sente e ouve aquilo que outro homem lhe apresenta como sendo importante ou essencial para seu desempenho e é na troca e compartilhamento que a produção do conhecimento acontece. Portanto, a construção desses sentidos são também construções históricas e culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola como espaço de inclusão ainda é uma incógnita, porque o ato de incluir pressupõe muito mais que o compartilhamento de um mesmo espaço de aprendizagem. Na verdade, ela extrapola a institucionalização na medida em que não pode ser feita de modo aprisionado, limitando a criatividade com imposições de dominação e poder.

Propiciar a inclusão, sobretudo, das pessoas com deficiências na escola supõe romper com os modelos tradicionais de metodologias, de crenças e culturas de que a aprendizagem deve ser uniforme e ocorrer de mesmo modo e em espaço de tempo único. Supõe ainda acreditar no potencial e nos saberes culturais que cada aluno traz consigo. Os *habitus* adquiridos no seio familiar, conforme destaca Bourdieu (1989), são importantes para o agir e se posicionar. Nesse sentido, devem, portanto, ser valorizados pela escola.

Conforme afirma Orrú (2017), a escola inclusiva não comunga com o preconceito e a discriminação e impor limites, formas e tempo determinado para aprendizagem é violentar a capacidade de qualquer articulação cognitiva que o aluno possa tentar fazer, sendo essa, talvez, seja a pior forma de discriminação e preconceito para se impor.

Na visão de Mantoan (2015), a inclusão anseia por desafios, pois é preciso que professores e toda comunidade escolar sejam instigado a sair do comodismo, ampliando horizontes, investindo em pesquisas, ousando no uso de metodologias e tecnologias assistivas modernas. Nesse sentido, cabe aos docentes o papel de atuarem como pesquisadores e agirem verdadeiramente com responsabilidade. Longe de ser assistencialista no atendimento ao aluno, trata-se de respeitar diferentes formas e possibilidades de aprendizagem.

Destacando mais uma vez a Sociologia de Bourdieu, é preciso romper com o poder e a dominação que tanto impede o desenvolvimento dos aprendizes. É importante olhar para o nosso aluno, de modo particular, aqueles que possuem deficiências, com um olhar de acreditação. Respeitando as limitações, mas ao mesmo tempo oferecendo subsídios e possibilidades de avançar cientificamente apesar das mesmas.

Não tivemos aqui a pretensão de criticar a escola inclusiva sem reconhecer os avanços que já acontecem em algumas delas, mas de reforçar um debate como forma de buscarmos juntos caminhos que favoreçam o aumento da qualidade e inclusão que tanto desejamos.

Vale destacar também a importância do avanço das leis brasileiras em relação à inclusão, esse ponto é imprescindível para que os direitos das pessoas com deficiências sejam respeitados, pelo menos no que se refere a aceitação de matrículas, adequações físicas, ambientais, aquisição de tecnologias assistivas e acompanhamento pedagógico direcionado, quando necessário.

É desejo nosso partilhar nossas conquistas, angústias, sucessos e insucessos com outros pesquisadores que comungam o mesmo ideal: trabalhar pela inclusão escolar de todas as pessoas, de modo particular, das pessoas com deficiências. Dessa forma, esperamos que o diálogo aqui iniciado possa ser acrescido e continuado de forma solidária, sem limites e imposições, mas aberto para críticas, sugestões e contribuições.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. (2004). Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004

BOURDIEU, Pierre. Travail et travailleurs en Algérie. Paris: Mouton, 1963.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasi S.A. 1989

BOURDIEU, Pierre. Sociologia. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983b.

BOURDIEU, Pierre, Esquisse d'une théorie de la pratique; précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Paris: Seuil. – 1ª Ed. 1972

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: O powersimbólico. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a. p.59-73.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar- O que é? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

PRAXEDES, Walter. A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester. O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. Educação & Sociedade, ano xxiii, n. 78, abril, 2002.

VYGOTSKI, Lev. Semenovitch. Fundamentos da Defectologia. In: Obras escogidas: Tomo V. Espanha: Visor, 1997.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 1, 14, 24, 40, 43, 46, 48, 50, 55, 56, 60, 71, 114, 130, 131, 132, 133, 135, 139, 140, 141

Alunos 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 18, 29, 30, 31, 33, 36, 37, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 108, 118, 122, 126, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160

Amartya Sen 41, 98, 99, 100, 103, 110, 112, 113, 114

Ambiente escolar 28, 51, 53, 57, 81, 82, 108, 142, 144, 145, 149, 150

Aprendizagem 7, 8, 9, 10, 11, 14, 18, 29, 32, 37, 44, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 64, 65, 66, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 93, 115, 118, 121, 122, 126, 143, 145, 147, 149, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165

Atores do ambiente escolar 142

B

Bourdieu 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12

Bullying 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38

C

Conhecimento científico 3, 4, 5, 115

Covid-19 63, 64, 71, 72

D

Deficiência física 32, 50, 51, 53, 57

Deficientes visuais 130, 132, 139, 141

Dificuldades 8, 10, 15, 27, 30, 31, 32, 42, 44, 47, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 60, 66, 68, 69, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 105, 107, 116, 127, 145, 148, 156, 160

Docentes 11, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 69, 74, 82, 117, 118, 120, 123, 124, 125, 126, 127, 142, 146, 147, 148, 149

E

Educação especial 15, 21, 26, 37, 38, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 107, 108, 128, 142, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 166

Educação infantil 13, 16, 18, 19, 20, 86, 116, 147, 150, 166

Ensino 5, 6, 9, 15, 16, 17, 19, 31, 36, 37, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 105, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 122, 126, 128, 131, 134, 143, 147, 148, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162

Ensino fundamental 64, 86, 116, 152, 156, 157, 160

Ensino remoto 63, 65, 71, 72, 73

Ensino superior 64, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 114, 161

Escola 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 18, 20, 22, 28, 29, 30, 31, 35, 37, 38, 42, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 82, 83, 84, 86, 95, 108, 115, 118, 119, 120, 121, 126, 127, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 160, 166

Evasão 29, 159, 161

Evasão escolar 29

F

Formação docente 13, 16, 18, 19, 115, 116, 125, 126, 127, 128, 129, 143, 150

Fragilidades da escola 1

I

Inclusão 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 42, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 85, 88, 90, 93, 94, 98, 99, 100, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 126, 128, 131, 140, 142, 143, 145, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 157, 160, 164

Inclusão escolar 1, 2, 7, 11, 12, 22, 53, 55, 60, 64, 66, 69, 70, 128, 150, 151

Inclusão nos anos iniciais do fundamental 152

Instrumentos psicopedagógicos 74, 77

J

John Rawls 98, 99, 100, 103, 113

N

Nanismo 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60

Nanismo na escola 51, 53, 55, 56

O

Órteses para crianças 13, 16

P

Permanência na escola 50, 52, 86

Pesquisa colaborativa 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129

Pesquisa com intervenção do Mestrado Profissional da UNIARP 13

Pessoa com deficiência no Brasil 98, 99, 100, 106

Pessoa surda 39, 41

Placas táteis 130, 131, 132, 139

Potencializando talentos 159

Problemas de aprendizagem 74

Professores 1, 8, 9, 11, 18, 20, 22, 30, 33, 53, 57, 58, 59, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 77, 79, 82, 91, 93, 95, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 160

Programa universidade para todos 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 96

Psicopedagogo 74, 76, 77, 82, 83, 84

Q

Qualidade de vida 17, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 60, 104, 160, 163

R

Relações interpessoais 27, 28, 75, 142, 144, 150

S

Sala de aula 31, 40, 45, 58, 59, 67, 68, 82, 121, 122, 127, 128, 144, 147, 148, 154, 156, 164, 165

Sociedade 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 14, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 51, 54, 55, 56, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 111, 112, 118, 121, 123, 124, 126, 131, 153, 154, 157, 159, 160, 162

Surdez 157

T

Tecnologia assistiva 39

Teorias da Justiça 98, 99, 112, 113

Transformação social 5, 85

TV tradutora 154

U

UNIARP 13, 14, 16, 20

Universidade do Estado da Bahia 85, 89, 90, 96, 97, 142, 144

Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a *inclusão*

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Elementos norteadores e ações político-pedagógicas para a *inclusão*

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br