

INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO?: a experiência de uma pessoa cega e uma pessoa vidente em sala de aula

Fernando Jacinto Martins Neto¹

Lilian Vaz Quevedo²

Cristiane Lima Terra Fernandes³

RESUMO

Este trabalho versará no que concerne às experiências de dois discentes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no âmbito das salas de aula do ensino superior e da educação básica, nos períodos letivos entre 2019/1 e 2024/2. Um deles é cego desde o seu nascimento e a outra é vidente, não obstante atuou como monitora de inclusão de escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio Grande, situada no estado do Rio Grande do Sul. Os autores apresentam as barreiras encontradas em ambos os espaços, bem como as tentativas de inclusão e acessibilidade que os espaços promovem e os resultados obtidos. A partir de Prodanov e Freitas (2013), Bié *et. al.* (2018) e Yin (2001) discorrer-se-á levando em consideração as observações das similitudes e diferenças entre as vivências de ambos os autores e, a partir disso, refletir se as suas experiências podem ser consideradas inclusivas ou integrativas.

Palavras-chave: Inclusão e Integração, Autismo e TEA, Cegueira e DV, PCD, Ensino em sala de aula.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, discorrerá sobre as diferenças terminológicas entre as palavras “inclusão” e “integração”, partindo das suas definições no dicionário, passando por teorias inclusivas e integradoras com foco na atenção de Pessoas Com Deficiência - PCD em sala de aula. O pano de fundo será o relato de duas experiências pessoais: a de um aluno cego da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, autor do referido, desde sua entrada na mesma, no ano de 2019; e a experiência de sua colega, coautora, como monitora de inclusão⁴, que trabalhou em escolas da Rede Municipal de Educação do município do Rio Grande/RS; durante o período de 09 de março de 2023 a 19 de dezembro de 2024.

METODOLOGIA

¹ Graduando pelo Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, fneto2030@gmail.com;

² Graduanda pelo Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, soyteacherdeespanol@gmail.com;

³ Professora orientadora: doutora, Instituto de Letras e Artes – ILA, crislterra@gmail.com.

⁴ De sala de aula.

A pesquisa desenvolvida para escrita do presente artigo é de abordagem qualitativa, que segundo Prodanov e Freitas (2013) leva em consideração as relações existentes entre o mundo real e o sujeito, que não podem ser traduzidas em números. Por outro lado, o que acontece nessas relações são interpretadas atribuindo significados.

Dentro dessa abordagem, foi escolhido o Estudo de Caso, que segundo Pereira *et al.* (2018), é amplamente utilizado nas diversas áreas da ciência e foi selecionado como método do presente trabalho devido sua relevância no levantamento e apresentação de experiências pessoais em prol de relato e documentação de informações. Além disso, Yin (2001, p. 32), destaca que o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos.”

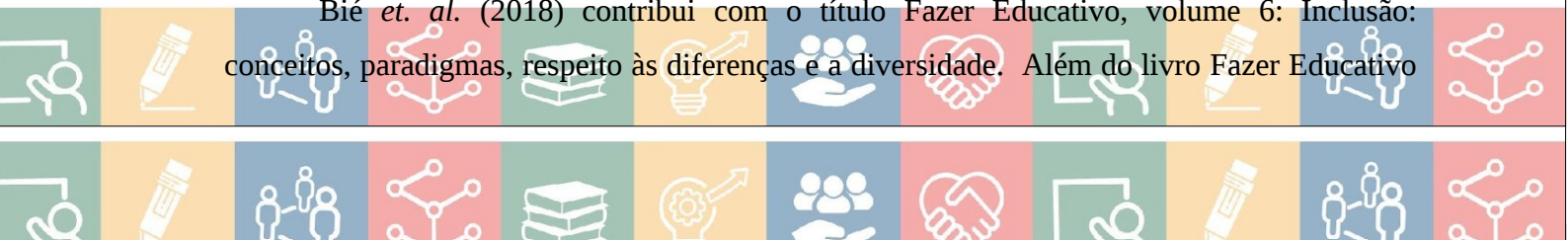
Ainda segundo Prodanov e Freitas (2013), o estudo de caso parte da experiência de uma família, de um grupo ou de uma comunidade, analisando e estudando aspectos variados com relação a uma experiência e conceitos específicos.

Como estudo de caso, então, apresentaremos as vivências de duas pessoas em situação de inclusão, que são os autores do presente artigo. O primeiro é acadêmico de um curso de licenciatura em uma universidade pública e relata a experiência de ser um estudante cego na graduação. O segundo caso é da coautora, colega de curso do mencionado anteriormente e acadêmica do mesmo curso, que atuou como monitora da inclusão em três escolas da rede pública de ensino. Ela não é uma pessoa com deficiência, porém atuou em salas de aula em que alguns alunos têm deficiência e outros têm um alto nível de dificuldade no processo de aprendizagem, não obstante não possuem um laudo médico que indique um diagnóstico preciso para que se realize um atendimento adequado às suas particularidades.

As etapas da pesquisa foram: (1) busca das etimologia e significados no dicionário dos vocábulos “inclusão” e “integração”; (2) relato das experiências vivenciadas pelos dois autores; (3) percepção das principais semelhanças e diferenças entre as duas experiências, no que diz respeito à ocorrência da inclusão; (4) analisar teoricamente as duas experiências, utilizando referencial teórico do artigo; (5) identificar se as experiências podem ser descritas como inclusão ou integração.

A partir de agora apresentaremos o referencial teórico utilizado como base da pesquisa.

Bié *et al.* (2018) contribui com o título *Fazer Educativo*, volume 6: *Inclusão: conceitos, paradigmas, respeito às diferenças e a diversidade*. Além do livro *Fazer Educativo*



Volume 12 Sociedade excludente e necessidades inclusivas em tempos desafiadores para o fazer da gestão escolar e gestão pública (dos mesmos autores e ano de publicação).

Prodanov, C.C. (2013) aporta com a obra Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Além de YIN, Robert K. (2001), que colabora com o livro Estudo de Caso: Planejamento e métodos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao partirmos da consulta a vários dicionários de português e latim, descobrimos que a palavra INCLUIR, se origina no sufixo latino IN (dentro de) em conjunção com o verbo, também latino, CLAUDERE (fechar). A tradução mais fiel, partindo desta junção etimológica, seria por tanto: por algo dentro de. Por outro lado, a palavra INTEGRAÇÃO, também vem de raízes latinas. IN (dentro de), TANGERE (tocar), que quando juntas formam o substantivo INTEGER (inteiro), e seu significado mais próximo ao português seria: construir um todo juntando partes. Sobre isto, Francisca dos Santos e Maria das Graças Silva (2018) nos dizem que

O termo Inclusão foi adotado de forma ampla nos últimos anos, enquanto que a concepção de integração foi abandonada por ter a conotação de que está buscando integrar na vida escolar e social, alguém que está sendo excluído. Enquanto que o real sentido deve ser o de incluir propriamente dito, que significa não deixar ninguém de fora da escola regular. Inclusão no âmbito educacional significa respeito e valorização às diferenças, assim como, cooperação e solidariedade. (p. 78)

Daqui em diante expor-se-ão dois relatos de experiência vividas em dois contextos educacionais. O primeiro deles, as vivências de um cego na universidade e o segundo, a de uma monitora na rede municipal de ensino, ambas na cidade do Rio Grande (RS).

No caso do autor do presente (Fernando Neto, nascido em 18/02/1998), sua experiência acadêmica começa no ano de 2019, quando ingressou na Universidade Federal do Rio Grande (daqui em diante FURG) pelo sistema de cotas. Ao ser o já citado um aluno com necessidades específicas na área visual, visto que é totalmente cego, logo depois da primeira Acolhida Cidadã realizada pelo Instituto de Letras e Artes (doravante ILA) da mencionada universidade, primeira da qual esse participou em sua carreira acadêmica para que conste nos autos do entendimento, o mesmo foi encaminhado a duas instâncias da FURG para uma suposta melhor atenção e para que suas necessidades acadêmicas fossem atendidas de maneira mais acertada. Tais instâncias foram: Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (daqui em diante PAENE) e Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (doravante

NEAI). Em pouco tempo foram-lhe indicadas pessoas que trabalhariam como seus monitores. Na primeira categoria constam os monitores de sala de aula (a qual nomearemos “Aula”); na outra, temos os monitores atuantes nos ambientes acadêmicos (que chamaremos “Campus”).

Nestes cinco anos de curso, foram muitas as trocas de monitores, tanto Aula quanto Campus, por diferentes motivos e cada qual aportou seu sistema de trabalho ao sistema do atendido para uma efetiva adaptação. Há dois monitores que para o autor se destacam e que são os seguintes: Denilson, (2019/2022), que atuava em sala de aula e, Fátima, (2022/2024), dedicava-se a auxiliá-lo a locomover-se (e assumiu as duas funções entre 2023 e 2024). Foram os que mais tempo estiveram ajudando o citado durante seus estudos.

No período acadêmico já mencionado, o PAENE encarregou-se apenas da troca de monitores e de outros pequenos auxílios como o auxílio-alimentação enquanto o NEAI ocupava-se da acessibilidade do material para uma compreensão eficaz dos conteúdos expostos em sala de aula. Um dos maiores problemas do aluno durante seus primeiros anos foi a sobrecarga de trabalho dos técnicos do NEAI, fazendo com que a função de adequação de materiais fosse relegada aos Monitores Campus, que se esforçavam sobre-humanamente para ler, gravar, audiodescrever, formatar textos, etc. Os monitores Aula tinham o trabalho de fazê-lo durante as aulas.

Durante este período, o aluno viveu muitas experiências, mas as que mais destacam positivamente foram as experiências vividas pré-pandemia com uma professora das disciplinas de Língua Espanhola III e IV, a qual foi sua professora no período 2020/2022, já que foi a primeira a contactá-lo pessoalmente e buscar com ele maneiras de acessibilizar o conteúdo para incluí-lo. Porém o acadêmico pode efetuar a dactilonomia estas experiências de contato direto e dizer que antes do segundo semestre de 2023, foram pouquíssimas.

Uma outra experiência a destacar foi quando o aluno conseguiu uma bolsa de monitoria para atuar nas áreas de Literatura Espanhola I e Literatura Hispanoamericana I por um semestre. Apesar da pouca assistência dos alunos durante os horários de atendimento, sendo a coautora do presente uma das únicas atendidas por ele de fato, ademais de que a professora titular das disciplinas supracitadas mostrou-se disposta a ajudá-lo no que fosse necessário para o seu desempenho como monitor e a FURG buscou uma tentativa de flexibilizar as regras para a aquisição de bolsas por alunos da área da inclusão.

Dentre as experiências negativas vividas pelo acadêmico, que foram muitas, mas que já cada vez são menores, está o contínuo desconhecimento dos professores sobre como acessibilizar o material; sobre a existência de meios como o PAENE ou o NEAI e, inclusive, sobre a existência do aluno em questão dentro da sala de aula. Para exemplificar tais

percalços, observou-se que em um seminário realizado na FURG em 2023, o aluno relatou que sempre que se apresentava como aluno cego, os professores faziam uma expressão de completo espanto e a partir daí começavam as barreiras. O maior obstáculo entre 2019 e o primeiro semestre de 2023, que apesar de ser menor ainda existe e ainda machuca, é o fato dos professores nunca se referirem a ele para perguntar sobre a acessibilidade dos materiais ou do conteúdo ou para qualquer outro questionamento referente aos aspectos de ensino-aprendizagem do acadêmico, perguntando sempre aos seus monitores.

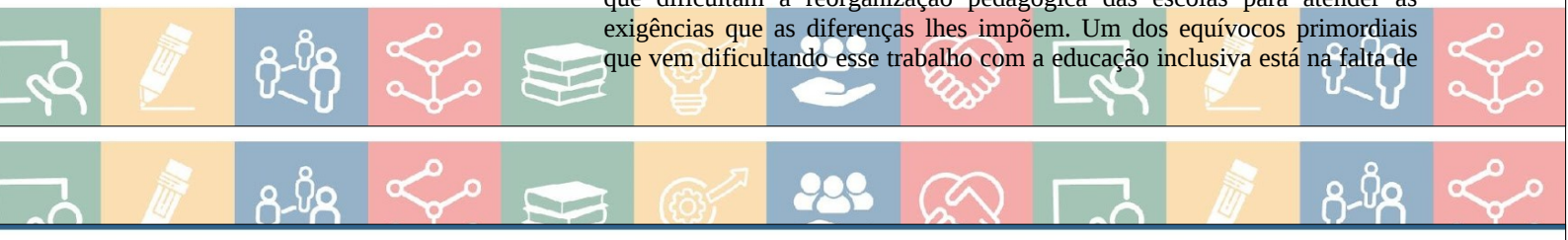
Outro choque muito grande para o acadêmico, que deve lidar com os desafios da cegueira e da epilepsia ao mesmo tempo, foi o maltrato sofrido por sua monitora Fátima (2022/2024) depois de um acidente no qual devido a uma ausência, que não é o mesmo que uma convulsão mais que atrapalha tanto quanto. O mesmo caiu das escadas do pavilhão 4, da FURG; enquanto descia do segundo andar; num caminho rotineiro que ele costumava fazer todos os dias depois das aulas.

O ponto positivo: as aulas e os atendimentos, daí em diante, sempre foram no primeiro piso apesar dos protestos iniciais do já citado. O ponto negativo: a mencionada monitora sempre foi culpada por todos os meios, sem que ninguém quisesse saber a versão dos fatos contada pelo aluno, e segue assim até hoje. Tal acidente gerou um transtorno tão grande, que em meados de 2024 Fátima citada abandonou o programa de monitorias do PAENE. Contudo, a relação entre a ex-monitora e o ex-atendido por ela segue boa apesar dos pesares. Com relação a isso, Maria Vanessa da Silva (2018) nos diz que:

O ambiente escolar como também o não escolar, deve favorecer condições para a locomoção destes indivíduos incapacitados de se locomover, para que estes possam sentir-se incluídos, e não sejam excluídos, ou, menosprezados perante suas condições físicas. (,,,) Conforme o Decreto 5.269/2004, Art. 24, ressalta que, Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (p. 43-44)

A partir do exposto acima, pode-se ter uma visão de como funciona o sistema educacional brasileiro no que diz respeito à inclusão. Tal informação é complementada a partir da contribuição de Maria Gorette de Souza (2018), que nos informa:a que:

A escola inclusiva deveria assegurar a igualdade entre alunos diferentes, e esse posicionamento lhe garantiria o direito à diferença na igualdade do direito à educação. Os caminhos percorridos pela educação brasileira para concretizar seu projeto inclusivo têm esbarrado em equívocos conceituais, que dificultam a reorganização pedagógica das escolas para atender às exigências que as diferenças lhes impõem. Um dos equívocos primordiais que vem dificultando esse trabalho com a educação inclusiva está na falta de



formação de professores para atuarem nessa área, o que vemos tanto nas salas regulares, quanto nas salas de Atendimento Educacional Especializado-AEE, (...) já que a necessidade dessa formação perpassa a sala de aula e o cotidiano da escola. É até certo ponto compreensível a resistência das escolas à inclusão plena e incondicional, dada a nossa inexperiência com as diferenças, que nos faz reduzi-las a identidades fixadas: alunos com deficiência intelectual, alunos em situação de risco social, alunos da periferia, com altas habilidades e outros, que criam um campo de tensão nos espaços educacionais comuns, que ora expressa o poder da universalização sobre as diferenças, ora a inverte. Essa instabilidade dos sentidos da diferença afeta o discurso e as práticas escolares. (p. 53-54)

Em vista disso, as experiências da coautora deste relato, no ambiente da primeira escola, ocorreram durante o primeiro mês do estágio não-obrigatório. Em se tratando da sua atuação deu-se primeiramente com um menino; que tinha 4 anos de idade; que possuía hidrocefalia, entretanto ao trabalhar na referida instituição, ela percebeu a carência de monitores da inclusão; dado que a prioridade deveria haver sido atendê-lo. No entanto este aluno acabava sendo desassistido em virtude de que havia um estudante com TDAH em outra turma (também de Educação Infantil); o qual tinha atitudes violentas, estas que desestabilizavam a professora titular e os seus colegas que, em virtude disso, impossibilitava a realização das tarefas.

No decorrer dos acontecimentos, houve a mudança da monitora para um grupo de sexto ano do Ensino Fundamental. Neste, havia um discente autista que possuía dificuldades para ler e também acompanhar a execução de leitura em um nível considerado compreensível para os indivíduos não-atípicos. Entretanto, o dito aluno foi mal-educado para com a sua monitora e a professora presente no momento do acontecimento desaprovou a resposta dada ao aluno perante o seu desrespeito. A docente agiu com o pensamento capacitista de que o estudante não entenderia uma palavra proferida para frear a sua má-atitude; isto é, subentende-se que os alunos dessa professora não eram estimulados a ampliar o seu vocabulário e pensar criticamente. Bié et. al., explicam-nos sobre o papel da família na educação dos estudantes incluídos:

Sinalizam ainda, a relevância da parceria entre pais, educadores e profissionais especializados, pois possibilita melhores condições de desenvolvimento para a criança. Por essa razão, não basta apenas incluir a criança com deficiência em sala de aula de ensino regular, mas, há que se atender às diferenças individuais de cada criança, através da socialização e interação. (Bié et. al., 2018, p. 20)

No seguinte momento, por dois dias, a autora foi designada a ficar com dois discentes autistas, os quais não sabiam ler, no ambiente da secretaria. Esses não eram alunos regulares do sexto ano e tampouco estavam interessados em aprender; posto que, como uma magnífica penalidade, os professores os retiravam da sala de aula. Em seguida, em algumas



oportunidades, foi designada a ficar responsável pelos alunos de oitavo e nono anos, na sala de informática devido à falta de um professor para a disciplina de Língua Portuguesa.

No dia 03 de abril, começou a atuar na segunda escola. Esteve nessa escola de Educação Infantil até o dia 10 do mesmo mês. Nesse período, acompanhou uma menina que possuía TDAH e mordida as professoras como forma de externar a sua raiva. Em razão de não saber o porquê da troca da primeira para a segunda instituição, a pedido da direção da escola, a coautora foi remanejada por não haver sido antiética ao não maldizer acerca da primeira escola. Francisca dos Santos e Maria das Graças Silva (2018) explicam-nos que

Esse acolhimento se dá compreendendo que toda e qualquer pessoa aprende na medida de suas possibilidades. A educação inclusiva deve proporcionar a todos os alunos o que a escola tem de melhor, removendo qualquer tipo de barreira que possa existir. A escola inclusiva é aquela que leva em conta todas as necessidades da criança, sejam estas pessoais, emocionais, educacionais, entre outras. A escola inclusiva atua promovendo práticas de autonomia na aprendizagem, considerando que para que a aprendizagem do aluno se efetive, faz-se necessário um trabalho em parceria envolvendo aluno com TDAH, professores, grupo gestor, comunidade escolar e a família. (p. 84)

A partir do dia 11 de abril até o término do estágio não-obrigatório, integrou o corpo de monitores da inclusão de uma escola de Ensino Fundamental Incompleto. Nessa instituição auxiliou, de maneira fixa, a regente da turma 1º ano 2, e atendeu o Julio⁵, um aluno autista de suporte 1, além de 3 alunos com dificuldades de aprendizagem (quando o aluno atendido faltava à aula) e de modo menos recorrente os demais alunos.

No ano de 2023, houve a demissão da atendente, que auxiliava o Francisco, estudante autista de suporte 2 ou 3 (não-verbal) do outro grupo do primeiro ano. Ademais, a escola sofreu devido à falta de monitores e, por ende, foi necessário (junto com os demais colegas monitores) revezar-se a fim de atender aos estudantes, de acordo com o nível de dependência de um monitor. Este fato culminou na sobrecarga de trabalho e, especialmente, no estresse, pois haviam dias em que tinha-se que auxiliar o Julio e, quando ele era dispensado (às 10:15h) ir-se-ia para até mais duas turmas. Melhor dizendo, ele ia para a sua casa, e em dado momento o estudante da segunda turma ia ao atendimento na sala da AEE, assim forçando a ida do monitor para outra turma.

Com respeito à situação de estresse, dava-se majoritariamente devido ao mal-comportamento por parte do Julio. Sabia-se que as suas atitudes advinham de uma conjuntura familiar desestruturada, na qual a sua mãe padecia em um relacionamento abusivo, mas

⁵ Todos os nomes são fictícios.

tampouco impunha limites no que concerne à criação do próprio filho e que este tentava reproduzir as ações do seu padrasto em classe. Cabe ressaltar que a professora suspeitava que esse aluno possuísse o distúrbio da psicopatia devido ao seu comportamento, por vezes, violento e a ele assumir outra personalidade (assinava com um nome que não era o dele).

Os demais estudantes eram relativamente tranquilos, pois o Francisco só gostava de deitar-se no chão e tinha-se que cuidar para não receber fortes mordidas como demonstração de afeto; o Ramón (do 4º ano) somente não queria estudar e tinha poucas dificuldades (as suas eram em Matemática); o Salomón – do 3º ano –, não era alfabetizado e é autista de suporte 1 ou 2 (com muita dificuldade para falar), no entanto não era agressivo e aceitava as propostas feitas pela professora e o Jesús (do 5º ano), não era alfabetizado, tinha a suspeita de autismo e esquizofrenia, era o mais tranquilo para trabalhar-se, haja vista que ele, apesar de frustrar-se por equivocar-se, realizava todas os exercícios propostos em aula.

Em 2024, a situação em relação ao número de monitores melhorou, posto que se conseguiu obter um para cada turma com a necessidade de ao menos um aluno atendido; fato que possibilitou não ter que ir auxiliar outro grupo com tanta frequência. Não obstante o grupo o qual a coautora deste trabalho esteve responsável era peculiar dado que esta era uma turma a qual continham bastantes estudantes que não contavam com o CID⁶, entretanto frequentam a sala do Atendimento Educacional Especializado (daqui em diante AEE); entre eles:

A Melina é autista de suporte 1. Entre as suas características estão o fato de que ela não possuía atenção ao que escrevia, se fazia necessário pedir que ela se enfocasse em cada atividade proposta pela professora regente Silvana, do 3º ano 1, (que geralmente era escrita no quadro-negro). No entanto, a sua motricidade fina era bem desenvolvida. Ademais, essa criança era bastante desenvolta ao conversar, porém não estava alfabetizada (apenas sabia as vogais e ainda não formava sílabas) além de ter dificuldades ao contar os números, escrever de forma espelhada, não saber efetuar contas com materiais concretos (como os dedos das mãos), não entender comandos como "deixar uma linha em branco", as noções de antes e depois, espaçamento para desenhar, etc.

Outras das suas características eram: o chorar por sentir-se frustrada ao incitá-la a ser independente, como ao solicitar que ela copiasse exatamente como estava no quadro, Esse comportamento acontecia devido ao fato de que, aparentemente, ela estava acostumada a que realizassem as tarefas com ela ou por ela, tais como abrir o iogurte e ajudar a arrumar a roupa após ir ao banheiro (que foi extinto com relação ao trato para com a aluna).

⁶ Laudo médico o qual atesta a necessidade específica do indivíduo.

Ademais, era outra aluna com um cenário familiar complicado: filha de mãe separada (aparentemente com um namorado) e com uma família que tampouco lhe impunha limites, visto que a Melina maltratava a sua avó materna diante de quem estivesse assistindo ao ser grosseira e uma funcionária da escola relatou que ela tentou esfaquear a própria mãe. Também observaram-se comportamentos psicopatas em virtude de comentários sobre como matar uma pessoa e que ela “se mandaria”, em caso de que a mãe dela falecesse.

No 3º ano 1, circularam diversos estudantes que eram faltosos e as suas famílias os transferiam de escola quando a direção pressionava para que elas levassem os seus filhos à aula. Entre eles estavam o Renan e o Bruno, que tinham suspeita de autismo, mas que não possuíam CID. Além deles, o Charles; que começou a sua jornada naquela escola no segundo semestre letivo e que também chegou à escola sem saber ler.

O Danilo recebeu o laudo de que é autista de suporte 1 durante o ano letivo. Ele era extremamente desatento e já dormiu em aula por mais de uma vez. Entendia-se que este fato ocorria por conta de uma conjuntura familiar que não o disciplinava a dormir cedo, o que influenciava o seu rendimento em sala de aula.

Por diversas vezes, as professoras copiavam o que faltava no caderno do Danilo para que ele conseguisse realizar as tarefas em casa (as quais ele não costumava responder, em seguida que foi laudado). Entretanto, o aluno mencionado era inteligente e compreendia o que se pedia, sem a necessidade de adaptar os conteúdos além de possuir o temperamento tranquilo e ser bastante sociável. Esse aluno permaneceu com a mesma atitude de dormir no horário da aula até o final do ano letivo. Bié et.al. (2018) expõem que:

Ainda existe resistência implícita manifestas por professores, gestores e equipe escolar. Assim, é percebido que os/as educadores/as mesmo com inúmeras tentativas e formas de inclusão sentem insegurança sobre a capacidade que o aluno com deficiência tem de evoluir, isso por conta das limitações. Há nesta insegurança dos/as educadores/as medo de afetar o tão sonhado e desejado desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ditos normais, isto, estando em sala de aula regular estudantes com deficiência. Tudo isso, aponta ainda uma séria necessidade de mudança nos padrões e condutas que venham a revolucionar o modo de pensar e ver o mundo. (p. 25)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências relatadas pelo autor deste trabalho, ele infere o seguinte: os seus próprios colegas o veem como um inválido que não pode valer-se por si mesmo, sem perguntar as reais necessidades acadêmicas ou pessoais do já citado, muitos professores não buscam alguma informação e preferem o apoio única e exclusivamente dos monitores já que

são pagos para isto. Caminhar sozinho na universidade é um perigo mortal, já que o acadêmico sofrerá julgamentos unicamente pela tentativa de reconhecer o ambiente e, muitas vezes, as instâncias que deveriam ajudar acabam adotando os mesmos comportamentos, entrando em um *loop* infinito de coitadismo e capacitismo.

Em relação às vivências da coautura, considera-se que o papel do monitor de inclusão é (ou seria) auxiliar o docente a realizar as atividades, no que concerne aos alunos incluídos, para tal, entende-se que os estagiários deveriam receber experiências formativas adequadas relativas ao trato com os alunos em função das suas necessidades específicas. No entanto, o que realmente acontece é que as escolas julgam que os monitores são uma versão de professores particulares pior remunerada, pois em diversas ocasiões os professores deixam de cumprir o seu papel para que o monitor tenha “autonomia” e façam o trabalho docente, além da soberba dos professores concursados, que se creem superiores por ter um cargo (tendo em vista que a coautora além de monitora é colega de profissão; devidamente formada em Letras).

O que foi supracitado ocorre, em uma grande parcela, devido à falta de orientações por parte do setor de inclusão da Secretaria de Município da Educação (doravante SMEd), que não fornece as experiências formativas necessárias (e previstas no contrato de 30h/semanais). Percebe-se o despreparo de dita instituição, quando esses momentos, que deveriam ser de aprendizado, convertem-se em “lavação de roupa-suja” e enxurradas de lamentos. Para comprovar a ineficácia do setor responsável pela inclusão, houve a criação de uma pasta no *Drive Google*, com o pretexto de que enviar-se-iam materiais e atividades a serem realizadas de maneira remota, e foi oferecida somente UMA VEZ!

Durante a jornada como monitora, observou-se que em escolas maiores ocorre o que é popularmente chamado de “depósito de inclusos”. Essa nomenclatura foi posta, porque essas instituições nunca possuem o número de monitores proporcional ao de alunos incluídos, além de um monitor chegar a atender 5 alunos (incluídos e/ou com alto grau de dificuldades de aprendizagem) simultaneamente. Esse percalço soma-se ao fato de que tampouco os professores recebem a formação adequada para atender a cada dia um número maior de estudantes com necessidades específicas e acaba por formar-se uma “grande bola de neve”.

O monitor quando não consegue desenvolver as suas atividades, não o faz por dois principais fatores: o primeiro é desinteresse do aluno em fazer as atividades propostas na aula, que sabe que não reprovará (pois, as famílias geralmente não aceitam a repetência em virtude do CID). O segundo, está relacionado ao primeiro, é que as escolas são coniventes com as atitudes dos alunos, por não poderem solucionar os problemas pessoais desses estudantes e

não terem uma postura de exigir responsabilidade por parte de cada estudante e monitor que pretende ir contra esse sistema é punido.

Diante do exposto, com relação à inclusão nas escolas da Educação Básica, por que passou (e de acordo com os depoimentos de outros monitores, relatados durante as “formações”), pode-se concluir que sequer existe a integração, posto que os alunos atendidos realizam atividades exclusivas para eles e ficam separados com o seu monitor em um canto da sala de aula. Com isto, entende-se que para ocorrer a integração, o estudante “integrado” deveria interagir mais com os seus colegas. Por conseguinte, subentende-se que para haver a inclusão, boa parte das atividades propostas pelos professores deveriam ser colocadas em um nível no qual o estudante incluído possa efetuar as atividades junto aos seus colegas não-inclusos.

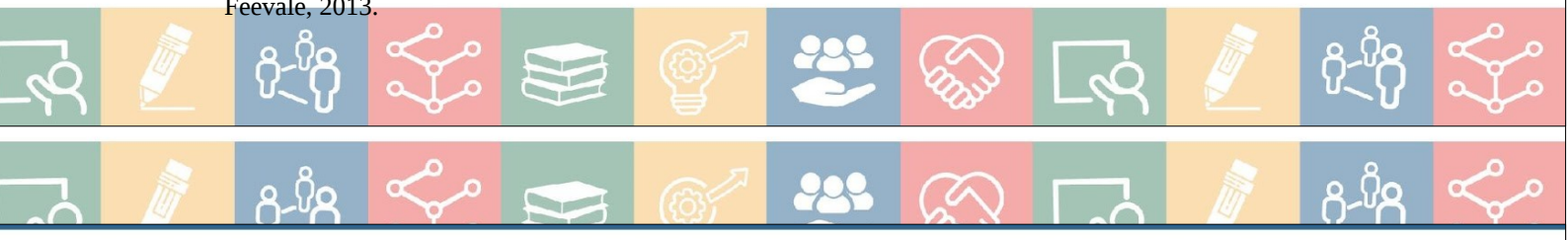
A evolução da discussão das políticas de inclusão no Ensino Superior, na visão do autor do presente, é um pouco maior do que a feita na Educação Básica. Entende-se que os professores não estão preparados e que a informação demora a chegar, porém existem professores abertos ao diálogo, apesar da típica desculpa de muitos de não ter tempo para uma capacitação devido à A, B ou C motivos.

Depois do seminário realizado em 2022, a abertura dos docentes está tornando-se cada vez maior e a vontade de igualar todos acaba fazendo-se realidade, a partir do momento em que o aluno incluído (neste caso o autor deste artigo) é levado em conta em ações que lhe dizem respeito. Os monitores continuam ajudando-o, e com o conhecimento de novas tecnologias a produtividade tende a aumentar, tanto em sala de aula quanto nos ambientes da FURG. Portanto, apesar dos maus momentos vividos até hoje, o acadêmico acredita estar em um ambiente onde é incluído, talvez não da melhor maneira ainda, porém a universidade está caminhando rumo a possíveis melhoras.

REFERÊNCIAS

BIÉ, Estanislau Ferreira; SILVA, Maria Saraiva; CUNHA JÚNIOR, Henrique; *et. al* (Orgs.). **Fazer Educativo, volume 6: Inclusão: conceitos, paradigmas, respeito às diferenças e a diversidade. [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 263 p. Disponível em: <<http://www.editorafi.org>>. Acessado em 10 jan. 2025.

Prodanov, C.C.. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.





IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos.** Robert K. Yin / Tradução: Daniel Grassi – 2ª ed.--
Porto Alegre, RS: Bookman, 2001. 205 p.

