

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NA DOCÊNCIA COM EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO (DTGDAHS): RELATO DE EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ACM EM SANTA INÊS/BA

DIFFICULTIES FACED IN TEACHING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES, GLOBAL DEVELOPMENT DISORDERS AND GIFTEDNESS (DGDDG): EXPERIENCE REPORT AT SCHOOL ACM IN SANTA IÊS/BA

Carlos André Santos BARRETO¹

Cátia Cilene FARAGO²

Tainy Caldas dos SANTOS³

Carlos Magno Augusto SAMPAIO⁴

Resumo: trata-se de um relato de experiência vivido por um cuidador educacional, como mediador, da inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (DTGDAHS) em turmas regulares de ensino médio, em um colégio Estadual na cidade de Santa Inês-BA. A experiência narrada compreende o período de abril de 2018 a agosto de 2018. Utilizou-se um diário de campo como estratégia metodológica, o qual tem como função descrever as dificuldades encontradas na inclusão dos educandos/alunos em turmas regulares pelos professores no processo de ensino-aprendizagem e os avanços originários das políticas públicas inclusivas. A experiência mostra que o processo de inclusão educacional vem sendo feito de forma gradativa, a escola vai se adequando fisicamente e pedagogicamente, porém, há um grande déficit na formação docente, por falta de formação continuada, e, de outro lado, falta de atendimento educacional especializado ao discente que o impossibilita alcançar um ensino de qualidade. Esse trabalho é uma primeira reflexão sobre a inclusão das pessoas com deficiência em salas regulares experienciado por licenciandos em Geografia e Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Santa Inês/BA, e merece um tratamento mais aprofundado face o seu caráter inclusivo, de transformação social e possibilidade de efetivação do direito à educação, e demais direitos sociais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Relato de Experiência.

¹ Graduado em Ciências Biológicas e pós-graduando em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF – Santa Inês/BA. E-mail: carlos.a.an@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4372-2295>

² Doutora em Educação. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF – Santa Inês/BA. E-mail: catia.farago@ifbaiano.edu.br. Orcid: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5775-9611](https://orcid.org/0000-0002-5775-9611)

³ **Licencianda em Geografia.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF – Santa Inês/BA. E-mail: caldastainy@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1127-9321>

⁴ Mestre em Educação. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF – Santa Inês/BA. E-mail: carlos.sampaio@ifbaiano.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5597-3200>

<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p103-114>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

Abstract: it is a report of the experience lived by an educational caregiver, as a mediator, of the inclusion of students with disabilities, global developmental disorders and high ability or giftedness (DTGDAHS) in regular high school classes, in a state college in the city of Santa Ines-BA. The experience narrated covers the period from April 2018 to August 2018. A field diary was used as a methodological strategy, which has the function of describing the difficulties encountered by teachers in including regular students in the teaching process. -learning and advances from inclusive public policies. Experience shows that the process of educational inclusion has been done gradually, the school is adapting physically and pedagogically, however, there is a large deficit in teacher education, due to lack of continuing education, and, on the other hand, lack of care. specialized education to the student that makes it impossible to achieve a quality teaching. This work is a first reflection on the inclusion of people with disabilities in regular classrooms experienced by undergraduates in Geography and Biology at the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Santa Inês/BA, and deserves a more in-depth treatment given its character. inclusive, social transformation and the possibility of realizing the right to education, and other social rights.

Keywords: Experience Report. Inclusive Education. Teacher Education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo está dividido em quatro momentos: i) uma breve reflexão sobre o marco regulatório das políticas de inclusão de educandos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação (DTGDAHS)⁵; ii) analogia da Alegoria de Platão em relação a professores e cuidadores de pessoas do grupo DTGDAHS; iii) uma reflexão sobre as contribuições do diário de campo, recurso utilizado ao lado de entrevistas com professoras AEE do município de Santa Inês/Ba no período compreendido entre os meses de abril a agosto do ano de 2018, onde foi possível refletir sobre algumas das dificuldades encontradas pelo cuidador, professores regulares e AEE's ao longo do processo de ensino-aprendizagem com educandos DTGDAHS; e, por fim, iv) algumas ponderações preliminares sobre a experiência vivenciada por alunos licenciandos de Geografia e Biologia no curso de sua formação. Esta é uma primeira reflexão sobre a inclusão das pessoas com deficiência em salas regulares experienciado por licenciandos em Geografia e Biologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Santa Inês/BA, e merece um tratamento mais aprofundado face o seu caráter inclusivo, de transformação social e possibilidade de efetivação do direito à educação, e demais direitos sociais.

A educação pública brasileira está passando por uma mudança considerável no que se refere à inclusão de educandos com DTGDAHS em turmas tidas como regulares, bem como prescreve a Lei Brasileira de Inclusão⁶, e ainda, a Política Nacional da Educação Especial⁷. Segundo Neto *et al.* (2018, p.83) “para falar de Educação especial e Educação inclusiva, é necessário entender a história, o comportamento, o contexto e os moldes da sociedade em determinada época”. Nesse contexto, Nunes *et al.* (2015) discutem a história da deficiência e a escolarização, mostrando que o tratamento dado às pessoas com deficiência sofreu a influência de questões culturais e religiosas, ressalvados os contextos históricos a cobrança pela perfeição física e intelectual está presente em quase todos os tempos históricos. A bíblia faz referências a

⁵ Segundo Sasaki (2010) o termo anterior utilizava “necessidades educacionais especiais” foi adotado pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução nº2, de 11/09/2001, com base no Parecer nº. 17/2001, homologado em 15/08/2001 para a superação do eufemismo construído na contramão da inclusão utilizaremos a definição “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” conforme redação da Lei 12.796/2013.

⁶ Ver Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff.

⁷ A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva é o primeiro marco regulatório da garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum em nosso país. Ela impõe uma mudança radical de paradigma quanto à atuação da educação especial nos sistemas de ensino do país. Antes substitutiva ao ensino regular, a educação especial assume caráter complementar, passando a integrar a proposta pedagógica da escola. A política define o público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação – e institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como seu principal serviço de apoio.

cegos e leprosos como pedintes ou rejeitados pela comunidade. A literatura antiga reservou as pessoas com deficiência intelectual o papel de bobo da corte ou de palhaço. Eram as pessoas que sofreram a ira das forças sobrenaturais sendo sua condição fruto do pecado, manifestação do demônio ou castigo. Os povos primitivos os consideravam empecilhos à sobrevivência do grupo, enquanto outros lhes destinavam a proteção buscando a simpatia dos deuses ou ainda por gratidão pelos esforços daqueles que se mutilavam nas guerras.

Muitos exemplos, desde a antiguidade compreendiam às pessoas com deficiência como objetos de eliminação, ora em função de sua “inutilidade funcional”, ora por serem manifestação do demônio ou castigo dos deuses. Ao longo desse percurso muitas nações passaram a praticar o assistencialismo como o cristianismo que ainda na idade média interferiam no tratamento dessas pessoas que passaram a ser amparadas em casos de assistência mantida pelos senhores feudais. As sequelas pelas mutilações dos trabalhadores em decorrência do trabalho ainda na Revolução Industrial levam a elaboração e efetivação de leis de proteção aos trabalhadores, como a seguridade social, via atividades assistenciais à saúde e a reabilitação aos acidentados. Já nas primeiras décadas do século XX surgem contribuições científicas/teóricas a respeito da capacidade e inteligência das pessoas com deficiência e novas terapêuticas para seu tratamento como os brasileiros Helena Antpoff e Ulysses Pernambucano, como indica Antunes (2003), apud Nunes *et al.* (p. 1108, 2015). Outros direitos decorrentes das guerras contra o nazismo e das formulações e recomendações da Organização Internacional do Trabalho (a exemplo da recomendação nº. 99 e nº. 168 e da Convenção nº. 159), e a interferência da Organização das Nações Unidas criada em 1945 por 51 países após o fim da Segunda Guerra Mundial, impôs políticas sociais para os países-membros no tratamento diferenciado às pessoas com deficiência Nunes *et al.* (2015).

Ao longo do século XX a institucionalização da escolaridade obrigatória e diante da incapacidade da escola de responder pelo aprendizado de todos os alunos criam-se as salas especiais dentro das escolas regulares que deveriam atender os alunos com dificuldades de aprendizagem. Isso, sobretudo após as duas guerras mundiais quando ocorre a proliferação das salas e escolas especiais. Em 1950 e 1980 o movimento contra a política de segregação das pessoas com deficiência, reivindica a integração destas com o máximo esforço para reverter a deficiência e conseguir sua adaptação ao meio social do qual fora excluído. A essa lógica de integração se contrapõe posteriormente, a lógica de inclusão: não é mais a pessoa com deficiência que deve se adaptar as instituições sociais equiparando-se aos denominados “normais”, mas, as instituições e demais espaços sociais que devem se adaptar e de maneira eficaz atender às pessoas com deficiência. Assim, a concepção de educação inclusiva passa a ser formulada pela,

Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jointiem, na Tailândia, em 1990 e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, em 1994, que resultou na chamada Declaração de Salamanca, são dois momentos históricos marcantes na mudança de paradigma que baliza a educação inclusiva. Na primeira, a educação aparece como preocupação mundial. Na segunda foi aprovada declaração tendo como objetivos: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da “escola para todos” e a formação de professores. A proposta desses instrumentos é que todos os alunos, inclusive os com deficiência, estivessem matriculados em escolas regulares, defendendo a urgência da reforma educacional para que a educação estivesse ao alcance de todos. (Nunes *et al.*, p. 1109, 2015).

A integração de estudantes com DTGDAHS, torna-se cada vez mais frequente nos diálogos sobre a educação, nos quais são discutidos os meios, condutas e instrumentos propícios para conduzir esses indivíduos a uma construção educativa efetiva. Nesse sentido, aos poucos, as escolas brasileiras têm recebido e incluído em suas esferas educacionais alunos deste grupo, adaptando seus espaços e procedimentos para melhor ampará-los. Esse fato é decorrente de uma série de movimentos a favor da causa, já que no passado o tratamento recebido por estes indivíduos era de aversão da sociedade. De acordo com Júnior e Martins,

[...] durante o período colonial, usavam-se práticas isoladas de exclusão – apesar de o Brasil não possuir grandes instituições de internação para pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões. (2010, p.19-20)

A sociedade brasileira vivenciou um processo importante sobretudo a partir da formulação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da inclusão social e inclusão educacional compreendendo como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, bem como instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como principal serviço de apoio à inclusão. Desta forma, Montoan e Prieto (2006) comentam que a educação brasileira vem reforçando o propósito de atender pessoas com deficiência em rede regular de ensino e em classe comum.

Assim, de acordo com Mantoan (2003) a escola brasileira é marcada pelo fracasso e evasão escolar, onde alunos com deficiência eram conhecidos pelos hábitos que os diferenciavam dos demais alunos, sendo marginalizados pelo insucesso e vítimas de seus pais e professores. Durante muito tempo, pessoas com deficiência tiveram seu acesso à educação negado, por não haver políticas públicas de inclusão, em que as escolas se obrigassem a adequar-se fisicamente e pedagogicamente para atender as necessidades desses alunos.

Rebelo e Kassar (2017), comentam que foi a partir da década de 90 que se começou no Brasil um movimento em massa de matrículas de alunos com necessidade específica. Nesse marco destacamos a Conferência Mundial da Educação para Todos (Tailândia 1994), Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Espanha 1994) como dois fatos históricos fundamentais para a mudança de paradigma que orienta a educação inclusiva no sistema escolar brasileiro. Determina a Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/15, art. 28 (BRASIL, 2015), que a pessoa com deficiência, o poder público é incumbido de desenvolver, implementar e incentivar o sistema educacional inclusivo que possa garantir o acesso e a permanência dela nos sistemas educacionais, bem como serviços e adaptações que atendam às suas necessidades.

Mais recentemente, o Ministro da Educação do governo Jair Bolsonaro, Milton Ribeiro afirmou que crianças com deficiência “atrapalham” outros estudantes⁸, bem como que o acesso à universidade deveria ser para poucos. Isso cerca de um mês antes da publicação do Decreto Nº. 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, que desobriga

⁸ CESÁRIO, Luciano. Ministro da Educação: crianças com deficiência “atrapalham” outros estudantes. Declaração foi dada durante entrevista a programa da emissora estatal TV Brasil, em 9/08/2021, mesma ocasião que Milton Ribeiro defendeu que a universidade seja “para poucos”. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/08/17/ministro-da-educacao-criancas-com-deficiencia-atrapalham-outros-estudantes.html>. Acessado em 9 de agosto de 2022.

na prática o Estado de preparar as escolas regulares para a inclusão DTGDAHS. As políticas inclusivas deixam nesse governo de serem viabilizadas para assegurar que os pais decidam sobre que educação seu filho com deficiência irá cursar, escolas regulares e/ou especializadas às suas necessidades, numa perspectiva que restabelece a “relação conflituosa estabelecida, por um lado, entre o protagonismo e a autonomia que as pessoas com deficiência buscavam e, por outro lado, a tutela que as entidades assistencialistas ofereciam” (JUNIOR; MARTINS, 2010, p. 39) já superada pelos movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Assim, mesmo os investimentos na contratação de AEE e do cuidador podem sofrer as restrições dos cortes orçamentários na educação federal, e em efeito cascata nos municípios e estados que afetam as políticas de inclusão paralisando-as.

Enquanto temos de um lado, desde o golpe de 2016 ataques aos servidores públicos e ao serviço público em especial a educação e saúde, via retirada de direitos dos servidores, sucateamento, precarização das instituições de ensino federal (Universidades e Institutos Federais) ampliadas, bem como ameaças do governo Jair Bolsonaro afetam a existência do Estado Democrático de Direito frente a uma narrativa que descredibiliza o processo eleitoral em curso nesse momento em nosso país⁹. Na nova PNEE estabelecida pelo governo Jair Bolsonaro a Educação Especial deve ser oferecida “preferencialmente” na rede regular de ensino, o que representa que sempre haverá a preferência pela escola regular, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no entanto, nem um real¹⁰ foi investido para adaptá-las.

A ALEGORIA DE PLATÃO: UMA ANALOGIA EM RELAÇÃO A DOCENTES E CUIDADORES DE PESSOAS DO GRUPO DE ESTUDANTES COM DTG-DAHS

Platão em *A República* (1987), livro VII, narra um diálogo de Sócrates com Glauco, irmão de Platão, no qual ele apresenta a Alegoria da Caverna. Essa alegoria diz respeito a um mito que se propõe imaginar a vida de indivíduos que desde sua infância estiveram acorrentados frente a uma parede, em uma caverna que dispunha de iluminação somente às costas dos aprisionados. As correntes não lhes permitiam olhar para os lados ou para trás e entre essa luz e eles, existia um caminho, no qual transitavam cargas de todo tipo de utensílios, como: estatuetas de animais e homens, estes eram refletidos nas paredes da caverna em forma de sombras. Em algumas passagens ouviam-se em ecos de conversas, em outras o silêncio imperava (PLATÃO, 1987).

Suponha-se que um desses prisioneiros é liberto, submetido ao contato direto à luz e por falta de hábito à claridade, seus olhos sejam feridos. Aos poucos, este começa a adaptar-se à vida “real” e gradativamente desenvolve sua percepção para o que passa a ver. Não mais as sombras, mas sim o palpável. Empolgado com o que conheceu, o prisioneiro liberto retorna à caverna para contar àqueles que ficaram o que ele havia conhecido. Porém, ao chegar lá, seus olhos e ouvidos que tinham se habituado ao mundo exterior à caverna, não foram capazes de reconhecer o que via em sombras e os ecos que ouvia. Perplexos com a situação, os prisioneiros

⁹ UOL Eleições 2022 – New York Times: diplomatas ‘ficaram abalados’ após reunião com Bolsonaro. Disponível em: <https://www.uol.com.br/eleicoes/2022/07/19/embaixadores-ficaram-abalados-apos-reuniao-com-bolsonaro.htm>. Acessado em 09/08/2022.

¹⁰ BINBATI, Ana Paula. MEC não gastou R\$ 1 em programa de educação inclusiva, diz relatório. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apos-institutos-universidades-federais-sao-notificadas-sobre-corte-de-12-no-orcamento/>. Acessado em 09/08/2022.

julgaram que o indivíduo livre já não conseguia notar o real, visto que para eles a realidade constituía-se das sombras projetadas na parede e resistiram a qualquer tipo de ajuda a libertação (PLATÃO, 1987).

Na teoria do conhecimento, a Alegoria da Caverna pode ser compreendida como representatividade do processo de transição do indivíduo do estágio de ignorância para o conhecimento da verdade absoluta, não mais observada apenas pela aparência, mas também pelo real. Também a dificuldade de depois de concluída essa etapa, trazer-se à “luz” aos demais leigos. As sombras podem ser relacionadas aos misticismos ou ao senso comum, que correspondem ao que é aparente, sem comprovação ou estudo aprofundado. As correntes dominantes que manipulam o que se pode e deve ver ou ouvir, de forma que nasce a alienação e toma-se a aparência pré-concebida, como fenômeno real e absoluto, livre de ser analisada, comparada e certificada. A luz como o próprio conhecimento, apresentado é compreendido como libertador e a dificuldade de habituação como processo da busca árdua à erudição, composta pela abundante leitura e sua interpretação, pelo estabelecimento da visão crítica e da pesquisa num aspecto geral.

Não é ressaltado no livro VII da República (1987), qualquer tipo de deficiência física ou intelectual nos prisioneiros, tanto para o qual foi liberto, quanto para os que permaneceram presos. Desta forma, supõe-se que eram eles isentos de qualquer dificuldade apresentada a priori e possuíam capacidades similares a de qualquer indivíduo não-deficiente. Apesar disso, eram evidentes a relutância e a dificuldade em trazer clareza aos acorrentados e conduzi-los não somente a considerarem os relatos vividos com a nova visão de mundo, mas também que pudessem ir à busca da verdade de forma lógica, racional. Sem qualquer limitação já foi difícil aos acorrentados alcançarem o “saber”, a “contemplação” do exterior da caverna, imaginem quão difícil são às situações a que os educandos com DTGDAHS estão expostos, sem qualquer certeza sobre a superação dos obstáculos presentes e frequentes em sua jornada de ensino-aprendizagem?

Neste contexto, pode-se refletir sobre os múltiplos obstáculos que os docentes e cuidadores de pessoas do grupo de educandos com DTGDAHS enfrentam em sua jornada de ensino-aprendizagem. Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, que a ação de educar não se limita à mera transmissão de conhecimento, mas é composta de uma reciprocidade entre o docente e o discente em empenho à produção do saber que resulta na evolução intelectual, pois

é preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 1996, p. 12)

Desta forma, Freire (1996) deixa claro que o ofício do docente vai além da exposição dos assuntos presentes nas ementas disciplinares passando a atuação também na interação pessoal e humana dos integrantes desse feito. Para alunos DTGDAHS, a dedicação e preparação dos professores necessita ser ainda mais intensa, pois estes são pessoas com deficiência e muitas vezes a velocidade de seu desenvolvimento é condicionada por esta.

A presença de cuidadores e a inserção das diretrizes operacionais da educação especial para o AEE na educação básica, é evidentemente um avanço em relação ao procedimento

gregário vivido por esse grupo no passado de forma legitimada cultural e socialmente. Este último programa requer que os professores administradores das salas de recursos tenham formação inicial que os habilitem para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada.

O AEE¹¹ contempla os alunos com características semelhantes ao DTGDAHS identificada pelo professor de sua turma típica, que sinaliza as percepções à família ou aos responsáveis para que a *posteriori* seja efetivado o encaminhamento ao atendimento. Porém, são pouco concedidas oportunidades de especialização, principalmente voltada a essa área e para grande parte dos especialistas atuantes no setor não há uma manutenção frequente de sua formação. Outro impasse visível é a lastimosa ocorrência de que os recursos que lhes são oferecidos, em sua maioria, não satisfazem as demandas contidas em seu ambiente de trabalho, de maneira que não viabiliza um bom desempenho do docente, e conseqüentemente, o mesmo ocorre com o discente. Essas dificuldades apresentadas, são vivenciadas também pelos cuidadores¹², que desamparados pelo governo, executam suas responsabilidades de cuidados básicos e instrumentais sem qualquer capacitação, adestram-se à medida que falta capacitação específica para o público-alvo, pois além dos cuidados básicos orientam os discentes na realização das tarefas escolares mais simples, como a leitura e interpretação de textos, ou mesmo de técnicas instrumentais sequer dominadas pelos docentes, já que muitos não conseguem construir, elaborar materiais de apoio que auxiliem no ensino-aprendizagem dos estudantes com DTGDAHS.

DIÁRIO DE CAMPO: INSTRUMENTO DO TRABALHO

Antes de apresentarmos o lócus da observação realizada, faz-se importante destacar que o diário de campo é importante instrumento de pesquisa, que ao lado de seu potencial científico a principal função de escrever o diário constituirá, por um lado, uma forma de expressão, mas o próprio ato de escrever, dada a natureza do processo cognitivo requerido, converte-se numa forma efetiva de aprender segundo Alves (2001), tão necessário ao professor e também aos estudantes das licenciaturas, neste caso mais específico do curso de Licenciatura em Biologia e Geografia. O exercício da construção do diário de bordo é processo de aprendizado e autorreflexão sobre o trabalho de ensino-aprendizado em constante movimentação. Ele foi construído a partir da relação do cuidador com os discentes DTGDAHS.

O Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães é situado à Rua 21 de Janeiro, 256, Centro, Santa Inês – Bahia. É mantido pela Secretaria de Governo do Estado da Bahia, pertencendo assim ao Sistema Estadual de Educação. O Colégio supracitado foi fundado em 12 de março de 1975, inaugurado em 29 de março de 1976 e autorizado a funcionar pelo

¹¹ Art. 4º da Lei 12.796/2013, caracteriza a educação básica obrigatória e gratuita em dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada em: Pré-escola; ensino fundamental; ensino médio e assegura em seu inciso III, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

¹² Em relação à legislação sobre o termo profissional Cuidador Escolar: conforme a lei nº 12.764/12, Estatuto da Pessoa com Transtorno Global, nos termos do art. 3º, Parágrafo único. “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhante especializado”, bem como, a lei nº 13.146/15, Estatuto da Pessoa com Deficiência, nos termos do art. 39º, § 2º “Os serviços socioassistenciais destinados à pessoa com deficiência em situação de dependência deverão contar com cuidadores sociais para prestar-lhe cuidados básicos e instrumentais”.

Decreto de criação nº 24.677, Diário Oficial de 12/03/1975. Teve como primeira diretora geral a Sra. Vanilda Íris Lacerda Ramos.

De acordo com a Portaria nº 20.98, Diário Oficial de 12/02/1982, Resolução C.E.E. 1202/83, Parecer 125/83 de 21/03/1983, foi criado nesta unidade escolar, em nível de Ensino Médio, os cursos de Magistério e Assistente de Administração, com as habilitações de 1º grau de 1ª a 4ª séries. Em 1986 sofreu sua primeira ampliação com a construção de mais quatro salas de aulas. A partir de 1995, deixou de ofertar as classes iniciais de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries; em 1997, a habilitação Assistente de Administração; em 2002 deixa de ofertar também, o curso de Magistério de 1º grau e, em 2004, o magistério, passando a oferecer apenas o curso de Formação Geral.

No ano de 2002 a escola sofreu sua segunda ampliação com o acréscimo de mais quatro salas de aula e dois banheiros visando a atender a grande demanda de alunos. Entre 2008 e 2014 foram construídos e adaptados outros espaços como: Praça da Leitura, Sala de Oração, Centro Administrativo, Refeitório, Reformas e construção de jardins. Em 2015, com o objetivo de cultivar frutas e legumes, foi implementado um Projeto Nosso Quintal, desenvolvido na parceria com estudantes da licenciatura em Geografia que atuavam na unidade escola enquanto bolsista do Pibid. Em 2016 foi criado o Salão Multicultural, a arena, e realizada a reforma da quadra poliesportiva.

Apresentada a escola, o instrumento metodológico utilizado foi o diário de campo com o objetivo de registrar por meio de uma observação direta, e indiretamente a partir do processo ensino/aprendizagem o desenvolvimento da prática de colaboração entre o “Cuidador Educacional” – “Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” – “Professor”, de modo a contribuir com a interação destes educandos com os demais em classe e auxiliar os discentes e professores no desenvolvimento das atividades em classes. Já no primeiro contato do cuidador com a Unidade Escolar se deu com a direção, a qual se mostrou preocupada com o desenvolvimento das atividades dos alunos, destacando que o objetivo do cuidador na unidade escolar seria de atuar na inclusão dos educandos com DTGDAHS.

Logo, após o contato com a direção escolar, houve o primeiro contato com os discentes, o cuidador tinha a atribuição de acompanhar dois alunos, com idades de 33 e 23 anos que estudavam o terceiro ano do ensino médio na modalidade de EJA, período noturno. As diferenças existentes entre as limitações encontradas se mostraram desafiadoras por ser um aluno cadeirante com déficit de aprendizagem e outro aluno com baixa visão e deficiência intelectual. O cuidador teve inicialmente que fazer uma aproximação com os discentes, criar um vínculo além do profissional, conhecer suas rotinas e tentar aproximá-los dos demais alunos na classe.

Depois de criado um vínculo, outro desafio se mostrava presente em sala de aula, as atividades desenvolvidas pelos docentes não eram adaptadas de acordo com a realidade ou com a necessidade específica dos dois educandos com DTGDAHS. As atividades eram iguais aos dos demais alunos em classe, porém, com muita conversa e articulação entre a direção escolar e os professores, foi havendo uma mudança por parte dos professores e estes foram se adaptando aos alunos. De início houve uma resistência dos docentes em prepararem metodologias e atividades diferenciadas. Tal resistência se dava pelas dificuldades que eles tinham em desenvolver estas atividades, mas com o tempo, com a articulação do cuidador, os professores foram percebendo

baixos rendimentos nas atividades e foram adequando as atividades e metodologias com a realidade dos discentes.

As atividades desenvolvidas pelos professores eram realizadas pelos educandos com DTGDAHS em outro ambiente escolar, o cuidador tinha um trabalho articulador, pois mesmo que a mudança de ambiente pareça uma exclusão a princípio, mostrou-se bastante eficiente, de forma que os alunos participavam e construía o conhecimento a partir das atividades propostas.

Durante os intervalos, os educandos com DTGDAHS se mostravam inclusos com os demais alunos da escola, havia uma interação entre eles. Pela escola possuir acessibilidade em toda área escolar interna e externa, inclusive no banheiro, onde portas são largas e adaptadas com sanitário exclusivo, e o espaço foi adaptado para cadeirantes os discentes se mostravam independentes.

Pelo fato dos educandos com DTGDAHS estudarem em uma turma de jovens e adultos no turno noturno como já citado, e serem maiores de idade, não havia um contato com os familiares que também não eram presentes na Unidade Escolar. Com o propósito de obter informações extraclasse dos discentes, criar um vínculo de colaboração, foi-se buscar contato com as famílias e um fato curioso se mostrou presente. A mãe do discente que é cadeirante, também tinha a mobilidade reduzida por problemas causados pela diabetes o que ocasionou a amputação dos membros inferiores. O discente com a amputação da mãe cedeu a única cadeira de rodas que tinha para ela e até o momento não tinha nenhuma para locomoção em ambiente externo à escola. Locomovia-se para escola com um carro disponibilizado pelo poder público municipal, que o buscava e levava da escola para casa e deslocava-se na escola com uma cadeira de rodas da unidade escolar que é compartilhada com outros alunos em turnos opostos.

A maioria dos professores, inclusive o cuidador, por falta de formação na área e falta de formação continuada docente, apresentava dificuldades em trabalhar na sala de aula com a educação inclusiva. Soma-se a este fato a falta de atendimento educacional especializado inexistente na escola, logo, toda responsabilidade do processo educacional inclusivo e articulador centrava-se apenas nos professores e no cuidador educacional.

Em quatro meses de acompanhamento, os problemas de comportamento e a falta de interesse no desenvolvimento das atividades dos educandos com DTGDAHS foram sendo solucionados, uma vez que as atividades passaram a ser desenvolvidas de acordo com a limitação dos alunos. Aos poucos estes mostravam-se animados nas aulas, a exemplo, o discente que apresentava baixa visão que sempre ficava andando pelo pátio da escola e não conseguia assistir uma aula inteira conseguiu se concentrar e criar o hábito de sair da sala apenas no intervalo.

A presença do cuidador educacional foi de fundamental importância na socialização dos alunos, com a articulação entre o cuidador e professor, os discentes passaram a fazer trabalhos em grupos, favorecendo o processo inclusivo. Segundo os professores, antes do acompanhamento do cuidador os discentes não participavam das atividades na sala de aula, apresentavam dificuldades com as atividades propostas e não sabiam como lidar com o comportamento dos educandos com DTGDAHS sendo a presença do cuidador fundamental para o desenvolvimento dessas atividades.

Ainda, o trabalho articulador do cuidador com os professores foi vital e as articulações auxiliaram os mesmos a adaptarem as atividades e perceberem a importância de um trabalho diferenciado para a aprendizagem dos educandos com DTGDAHS.

Para a melhor execução deste relato, estivemos presente na sala de recursos multifuncionais da prefeitura municipal de Santa Inês/Ba, inclusive, o município dispõe de apenas duas salas de recursos funcionais para atender todas as escolas municipais da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e II. Nos chamou muito a atenção o fato de estas possuírem apenas quatro professoras especialistas em Atendimento Educacional Especializado, bem como a limitação e precariedade de materiais para o desenvolvimento das atividades. A falta de investimento material para o desenvolvimento das atividades pelas professoras é um dos elementos que dificultam o desenvolvimento de um processo de aprendizagem eficaz.

No entanto, outros elementos se somam: educandos com DTGDAHS sem acompanhamento médico, recebendo apenas atendimento com professores especialistas nas turmas de AEE do município; a resistência das crianças; a desistência dos pais em levarem as crianças para o AEE, também comprometem o trabalho. No Colégio Estadual não existe o AEE o que impulsionou nosso interesse em conhecer este atendimento fornecido pelo município de Santa Inês/Ba.

Nessa ocasião pudemos conhecer um pouco do trabalho dessas profissionais, a partir de entrevistas realizadas com as professoras AEE durante o segundo semestre do ano de 2018, que atuam empenhadas em buscar a superação do distanciamento e desistência dos pais em levarem seus filhos a unidade escolar do município de Santa Inês/Ba, inovam buscando acesso aos mais variados tipos de instrumentos pedagógicos, criam ou buscar adquiri-los para que o espaço e as práticas pedagógicas possam ser efetivas no município, apesar do escasso investimento financeiro na área por parte do município de Santa Inês/Ba.

Em comparação com a experiência relatada na unidade escolar ACM, apesar de todo o empenho do cuidador e professores, o processo de efetivo ensino-aprendizagem eficaz fica comprometido pela falta de capacitação e formação para atender os educandos com DTGDAHS. No município, onde buscamos o diálogo com profissionais da AEE, mesmo com toda limitação material e estrutural, tornou-se evidente o comprometimento, o cuidado e o carinho dessas especialistas com este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de descrever a experiência de um cuidador educacional no processo de inclusão de educandos com DTGDAHS em turmas regulares do ensino médio estadual no município de Santa Inês/BA.

Como enunciado acima, a Alegoria da Caverna platônica pode nos levar a ter um mínimo de atenção quanto aos obstáculos enfrentados pelos educandos com DTGDAHS. Se o prisioneiro da caverna tem a visão ofuscada e mesmo sofrimento físico para alcançar a realidade externa caracterizada pelo Sol, ainda que sem qualquer deficiência física, para as pessoas com deficiência superar os obstáculos que se impõem a elas, é situação ainda mais difícil. Cabe a nós enquanto futuros professores buscar a formação adequada para que sejamos o elo nessa transposição e superação.

O intuito de demonstrar as dificuldades encontradas pelos professores e cuidadores nesse processo, revela-se um primeiro esforço despreendido. Com isso, pudemos perceber além das dificuldades: formação específica; acompanhamento multiprofissional (saúde e educação), adaptações de espaços e instrumentos lúdicos, entre outros, instrumentos necessários para que cuidadores e professores avancem nesse processo. E, todas essas dificuldades poderão ser agravadas face a isenção do Estado na adaptação das escolas regulares para a inclusão de discentes DTGDAHS, face os retrocessos do Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida do governo de Jair Bolsonaro associado ao esvaziamento do investimento público nas políticas de inclusão educacional.

Assim, notamos que a escola vem se adaptando de acordo com a quantidade de educandos com DTGDAHS, matriculadas na Unidade Escolar. De acordo com as demandas esta instituição vai se moldando, e, especificamente no ACM por ter em seus dois turnos de funcionamento quatro alunos cadeirantes, ela tem buscado adaptar-se, fazendo a construção de rampas, banheiros adaptados, bebedouro adaptado e portas de todas as salas e anexos. Uma arquitetura inclusiva e acessível às pessoas com deficiência vem se desenhando como determina a legislação.

A contratação de cuidadores educacionais se mostrou um avanço para inclusão que vai além do atendimento aos educandos com DTGDAHS, uma vez que sua função extrapola o cuidado como verificado acima. Inúmeros são os desafios para o processo de inclusão, com a implementação do Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro de 2020 que acena para o agravamento na formação e capacitação dos professores e cuidadores destes educandos. É fundamental o investimento na formação continuada para atender a esta diversidade.

No que se refere ao AEE é de fundamental importância um investimento em uma sala multifuncional no Colégio Estadual presente em Santa Inês/BA, para garantia dos direitos impostos pela Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência sancionada pela Presidenta Dilma e que atenda sobretudo, às necessidades dos educandos com DTGDAHS, face o retrocesso do Decreto nº. 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida do governo Jair Bolsonaro. Já para os cuidadores ainda é limitada a sua atuação, face a falta de formação, o que não retira o papel fundamental destes profissionais para acompanhar os alunos, realizando um elo entre os profissionais da AEE que deveriam se fazer presentes no colégio ACM e os professores nas salas regulares.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. C. **Diário – um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas**, 2001. Instituto politécnico de Viseu. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/578/1/Di%c3%a1rio.pdf>. Acesso em 10/08/2022.

BRASIL. **Decreto Nº. 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acessado em 10 de agosto de 2022.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessado em: 13 de setembro de 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/Dez.2014.PDF>. Acessado em: 13 de setembro de 2018.

FREIRE, P. Não há docência sem discência. **In: Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Pgs. 12-28.

JÚNIOR, L.; MARTINS, M. C. As primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas com deficiência. In: _____. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. p. 19-20. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/21097_arquivo.pdf. Acesso em 01 de agosto de 2018.

MONTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G. **Inclusão Escolar: pontos e contra pontos**. 3ed. São Paulo: Summus, 2006.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que? Por que? Como fazer?** 1 ed. São Paulo: moderna, 2003.

NETO, A. O. S. *et al.* Educação Inclusiva: Uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, V.31, n. 60, jan./mar. 2018, p.81-92. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 01 de Agosto de 2018.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L. T.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2015, v. 35, n. 4 [Acessado 18 Agosto 2022] , p. 1106-1119. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>>. Epub Oct-Dec 2015. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001312014>. Acessado em: 01 de Agosto de 2018.

PLATÃO. **A República**. 7. ed. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/a-rep3ablica-platc3a3o-fcg-5c2aa-ed-1987.pdf>. Acessado em: 13 de Setembro de 2018.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inc.Soc.**, Brasília, v. 11, n. 1, jul./dez, p.?. 2017. Disponível em: revista.ibict.br/inclusao/article/download/4079/3591. Acessado em: 20 de Julho de 2018.