

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATRAPALHAM OS DEMAIS ESTUDANTES! MAS QUE FALA É ESSA, SR. MINISTRO?

Uendy Oliveira Feitosa ¹
José Vitorino Pinto Feitosa ²

RESUMO

O estudo aborda um relato de experiência de prática pedagógica colaborativa desenvolvida na escola E.E.F.M Jornalista Rômulo Maiorana, localizada no município de Ananindeua/Pará, nas turmas de 7º, 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental Maior, respectivamente, com estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) matriculados. Para tanto, a pesquisa consiste em problematizar como o governo atual tem se posicionado diante da inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino regular bem como demonstrar, na prática, como todos os estudantes e professores são beneficiados com a inserção e inclusão de estudantes com deficiência em contexto regular de ensino. Por sua vez, dialogou-se com os seguintes autores: Capellini (2018), Freire (2000), Lourenço, (2010), Mazotta (2011), Oliveira (2004) e Sasaki (1997) para fundamentar e nortear tal prática. A investigação se dá por meio de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso para dar conta de relato de experiência de professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular. A sequência didática desenvolvida na escola foi dividida em cinco etapas como a formação online ministrada pelos professores lotados na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) destinada à equipe técnica e docente da instituição quando as aulas ainda eram remotas; avaliação dos estudantes sujeitos da pesquisa, com vistas ao preenchimento de instrumental com orientações do CID, repertório, dificuldades de aprendizagem e sugestões de adequações das atividades realizadas em contexto regular de ensino; entrega deste instrumento nas mãos dos professores e orientação verbal de como mediar a aprendizagem dos estudantes com deficiência; aula inclusiva dos professores lotados na SRM com os professores de Biologia no Dia Internacional da Síndrome de Down e programação na semana de conscientização do autismo e, por fim, reunião entre os professores da educação especial com os docentes lotados no ensino regular para pensarem, em regime de colaboração, nas adequações das atividades avaliativas dos estudantes em questão. Tal pesquisa apresentou como resultados a valorização dos estudantes com deficiência pelo talento e especificidades que possuíam melhorando, assim, a socialização e a aprendizagem deles no âmbito escolar. Os docentes compreenderam, na prática, que eles são os responsáveis por realizarem as adequações das atividades de sala de aula com a coordenação e/ou orientação dos professores lotados na SRM. Por sua vez, os estudantes mostraram-se motivados com atividades pensadas para eles bem como sentiram a sensação de pertencimento à turma de que fazem parte.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Educação Especial, ensino colaborativo, paradigmas, retrocesso.

¹ Graduada no Curso de **Pedagogia** da Universidade da Amazônia – UNAMA. Mestranda em Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS, uendyfeitosa@gmail.com;

² Graduado pelo Curso de **Pedagogia** da Universidade Vale do Acaraú - UVA, Mestrando em Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS, vitorpest41@gmail.com;

INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo consiste em problematizar como o governo atual tem se posicionado diante da inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino regular bem como demonstrar, na prática, como todos os estudantes e professores são beneficiados com a inserção e inclusão de estudantes com deficiência em contexto regular de ensino.

Tem-se acompanhado, nos meios midiáticos, o quanto o atual governo andou na contramão dos direitos humanos das minorias. A tentativa, por exemplo, de implementar a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, por meio do Decreto 10.502/2020, não foi exitosa e nem vista de bom tom pela sociedade.

Sendo, por sua vez, suspensa pelo ministro do Superior Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, considerando-a inconstitucional com base no Art. 208, inciso III, da Constituição Federal (CF) que prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) à pessoa com deficiência, *preferencialmente*, em contexto regular de ensino e não em instituições especializadas.

No ano seguinte, o então ministro da educação Milton Ribeiro concedeu entrevista em 09 de agosto de 2021 à TV Brasil mostrando, por meio de sua fala, que *estudantes com deficiência atrapalham o aprendizado dos demais alunos*. Tal pensamento, conivente com o atual governo, vai de encontro às diretrizes e políticas públicas implementadas no país com vistas à promoção e garantia dos direitos da pessoa com deficiência.

A inclusão escolar social e educacional do estudante com deficiência, em contexto regular de ensino, tem sido marcada por eventos internacionais como a Declaração dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial sobre educação para todos (JOMTIEN - 1990), Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência (2007) que têm fundamentado as políticas públicas do país no que se referem à garantia dos direitos humanos.

Pletsch (2014) destaca que a premissa de *educação para todos* surgiu após as I e II guerras mundiais por meio da Declaração dos Direitos Humanos, que foi um marco na história de sociedades capitalistas, na qual defendia o que está previsto no Art. XXVI, inciso I, em que a “instrução” é direito a toda pessoa e o ensino elementar obrigatório. Os princípios e valores que embasam o ensino são mencionados nos incisos II e III do mesmo artigo sendo aqueles que desenvolvem a personalidade, fortalece o respeito aos direitos humanos, promove a tolerância, compreensão e amizade entre grupos raciais, religiosos e étnicos.



A Declaração Mundial sobre educação para todos previa que as necessidades de aprendizagem de cada estudante fossem garantidas; que a oferta da educação básica abrangesse crianças, jovens e adultos e que os “portadores” de deficiência tivessem o direito de acesso à educação garantidos.

Na Declaração de Salamanca há significativos princípios e paradigmas para a educação especial uma vez que pretendia garantir que toda criança, além do direito à educação, mantivesse seu nível de aprendizagem adequado; realçava também que cada criança detém interesses, características e necessidades de aprendizagem que lhe é única.

A Convenção Internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência traz uma mudança de paradigma significativa ao tirar da deficiência a barreira para a aprendizagem e de atrelá-la ao meio. Paradigma este que finalmente faz a escola repensar métodos, técnicas de ensino e instrumentos de avaliação para que o estudante aprenda, efetivamente, e que o seu potencial seja desenvolvido e valorizado.

Tais convenções e políticas internacionais têm influenciado documentos oficiais e legislações do país como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, O Estatuto da Pessoa com Deficiência ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI) etc.

A trajetória da educação especial no Brasil passou por dois períodos. O primeiro é caracterizado por determinações oficiais e particulares isoladas que fundaram instituições especializadas como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado de Instituto Benjamin Constant, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a Escola Especializada Pestalozzi dentre outros.

Já o segundo período é compreendido por medidas oficiais em âmbito nacional influenciado por campanhas lideradas por instituições especializadas como o INES e a Sociedade Pestalozzi que foram determinantes para a educação e assistência da pessoa com deficiência de modo mais amplo.

É importante ressaltar que tais campanhas, em âmbito nacional, suscitaram a criação de decretos que previam atenção à pessoa com deficiência, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do decreto 72.425 em 3 de julho de 1973, com vistas ao atendimento e expansão às pessoas com deficiência em todo o território brasileiro.

As atividades do CENESP, segundo Mazotta (2011, P. 59), eram supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e possuía autonomia financeira e administrativa. Suas atribuições e competências foram previstas em regimento interno aprovado pela portaria 550 de 29 de outubro de 1975.



Esse regime interno indicava como atribuições do CENESP, em seu Art. II, o planejamento, a coordenação e a promoção da Educação Especial que perpassa o pré-escolar, os ensinos de 1º e 2º graus, supletivo e superior para estudantes com deficiência. Em seu parágrafo único estavam descritas uma diversidade de competências do CENESP, como:

I – planejar o desenvolvimento da Educação Especial; II – acompanhar, controlar e avaliar a execução de programas e projetos de Educação Especial, a cargo de seus próprios órgãos ou de terceiros, com assistência técnica ou financeira do Ministério da Educação e Cultura; III – promover ou realizar pesquisas e experimentação que visem à melhoria da educação dos excepcionais; IV – manter uma rede integrada e atualizada de informações, na área da Educação Especial; V – estabelecer normas relativas aos meios e procedimentos de identificação e diagnóstico de excepcionais, tipo de atendimento, métodos, currículos, programas, material de ensino, instalações, equipamentos e materiais de compensação, procedimentos de acompanhamento e avaliação do desempenho do educando excepcional; VI – prestar assistência técnica e financeira a órgãos da administração pública, federais, estaduais, municipais, e a entidades particulares, na área da Educação Especial; VII – propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial; VIII – analisar, avaliar e promover, em articulação com os órgãos competentes, a produção de material de apoio técnico à educação especial; IX – promover intercâmbios com instituições nacionais e estrangeiras, visando ao constante aperfeiçoamento do atendimento aos excepcionais; X – divulgar os trabalhos realizados sob sua responsabilidade, assim como de outras fonte, que contribuam para o aprimoramento da Educação Especial; XI - promover e, se necessário, participar da execução de programas de prevenção, amparo legal, orientação vocacional, formação ocupacional e assistência ao educando excepcional, mediante entrosamento direto com órgãos públicos e privados, nos campos da Saúde, Assistência Social, Trabalho e Saúde, procurando envolver nessa programação, além dos alunos, os pais, professores e a comunidade em geral. (MAZOTTA, 2011, P. 60).

Mazotta (2011) ainda menciona a transformação da CENESP em Secretaria de Educação Especial (SESPE) mantendo as atribuições da CENESP com exceção do Conselho Consultivo que foi extinto. O órgão deslocou-se do Rio de Janeiro para Brasília diminuindo, assim, “a hegemonia do grupo que mantinha o poder político sobre a educação especial” (MAZOTTA, 2011, P. 63).

Em 1990 a SESPE foi extinta com a reestruturação do Ministério da Educação sendo então criada a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) que assumiu as competências e incumbências da SESPE. Mazotta (2011) ainda cita a criação do Departamento de Educação Supletiva Especial (DESE) sendo o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) vinculados à SENEB “para fins de supervisão ministerial, mantendo-se como órgãos autônomos” (MAZOTTA, P. 63).

Os paradigmas são essenciais no que se refere à compreensão da sociedade e suas práticas. Tais conceitos “acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno da pessoa com deficiência” (SASSAKI, P.27, 1997). Conhecê-los, para o autor, é de

extrema importância para exercermos um papel mais ativo com vistas a uma sociedade mais equitativa para todo cidadão, sem qualquer tipo de distinção.

Os conceitos destacados por Sassaki (1997) são: *Integração Social*: os estudantes com deficiência passavam por uma exclusão total e eram compreendidos somente pela ótica médica frequentando somente a instituições especializadas. A integração surgiu, na época, com a intenção de extinguir tal exclusão social que essa demanda passava e, ao fim da década de 60, tentou inserir as pessoas com deficiência aos sistemas de saúde, educação, lazer e família. Retirando-as de abrigos e hospitais psiquiátricos.

Sassaki (1997) ressalta que a “integração tinha e tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras física, pragmáticas e atitudinais nela existentes”. (P. 33). Tal discurso é influenciado pelo paradigma conceitual biomédico, entretanto, como defendem Diniz e Santos (2010, P.10): “Não há corpos naturalmente em desvantagem, mas simplesmente uma ideologia de normalidade que os classifica como inferiores a um ideal de produtividade, independência e vida boa.”

A economia no modo de produção capitalista atribui à pessoa, nesta lógica, seu êxito ou fracasso tomando como base sua deficiência excluindo também neste processo direitos políticos e sociais, retirando-lhe a possibilidade de construção e implementação de políticas públicas inclusivas e efetivas que combatam a discriminação.

Também se faz necessário estreitar a questão da deficiência com a cultura dos direitos humanos. Diniz e Santos (2010, P. 11) afirmam que: “falar de deficiência é discutir igualdade, liberdade e justiça para as pessoas deficientes vítimas de discriminação e opressão pautadas pela ideologia da normalidade.”

O segundo conceito tratado por Sassaki (1997) é o de *Inclusão Social*, paradigma este que entende que para as pessoas com deficiência serem, de fato, inseridas em sociedade a mesma deve adaptar-se a elas e não o contrário. A inclusão social se trata, portanto, de:

... um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com deficiência. (SASSAKI, P. 40, 1997).

Essa contextualização histórica facilita a percepção de mudanças de nomenclaturas e de percepção da pessoa com deficiência ao longo dos anos como o de “portador de deficiência”, “excepcional”, “pessoa com necessidades educacionais especiais” e, como chama-se atualmente, *pessoa com deficiência* como consta na Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Portanto,

discorrer sobre a inclusão escolar do estudante com deficiência perpassa tanto a história da educação especial no país como as políticas públicas nela implementadas. Não se trata de um processo pré-dado e sim, conquistado.

METODOLOGIA

Um governo contrário aos direitos humanos e com propostas inconstitucionais merece uma resposta pedagógica e metodológica de que estudantes com deficiência têm muito a ensinar e melhorar a sociedade que temos.

O estudo, portanto, usa uma abordagem qualitativa “voltada para a exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2021, P. 3), sendo também um estudo de caso que se caracteriza por uma “análise intensa, em profundidade, do caso único dentro do contexto naturalista, avaliando sua particularidade, complexidade com o contexto” (NIND, 2019, P.13).

Assim, a pesquisa tem em vista analisar os resultados não mensuráveis da prática educativa de professores lotados em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que realizaram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contexto regular de ensino bem como o confronto com as políticas retrógradas do atual governo.

Começamos por apresentar a E.E.E.F.M Jornalista Rômulo Maiorana, localizada Conjunto Cidade Nova, Trav.: WE: 48, nº 171, Bairro: Coqueiro. A escola oferta as últimas séries do Ensino Fundamental e Médio. Tem quatro professores especialistas em Educação Especial para realizarem o AEE, lotados. No turno da tarde há três estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista matriculados nas turmas 601, 702 e 901 que serão aqui chamados, respectivamente, de alunos **A**, **B** e **C** para que suas identidades sejam preservadas.

O estudante **A**, matriculado no 6º Ano, tem talento para a pintura em tela e autonomia para os estudos. Seu caderno é super organizado, o que facilita sua aprendizagem e o acompanhamento da família, em casa. Em sala de aula costuma ficar quietinho para não chamar a atenção por receio de “passar vergonha”. Quando sente-se animado com alguma atividade realizada em sala de aula, costuma apresentar estereotípias com ambas as mãos. Contudo, os colegas não aprovavam tal comportamento a ponto de fazerem gestos e/ou comentários negativos.

O discente **B**, matriculado no 7º Ano, anda nas pontas dos pés e costuma fazer perguntas aos professores que parecem óbvias para os colegas, mas para ele não são. Seus colegas de sala de aula criticavam e debochavam a forma dele de andar e de interagir; ele também sentia pavor de “passar vexame” na classe. Embora seja um dos melhores alunos da turma.



O educando **C**, matriculado no 9º Ano, é diagnosticado com Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em sala de aula costuma ficar de cabeça baixa e calado; quando necessita dirigir-se ao banheiro apenas se levanta e vai, deixando os professores sem saber o que está acontecendo.

Ele não conseguia verbalizar o que queria e nem sair de sala de aula após o último horário. A vice-diretora ao notar tais dificuldades do estudante, dividiu a turma para serem, durante a semana, voluntários do colega **C**. Destarte, o discente **C** era direcionado à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) por seus colegas de classe ou lanchava quando diziam a ele que era hora do intervalo.

Houve uma fala do educando **B** que provocou uma resposta pedagógica no sentido de sensibilizar sua turma uma vez que alguns colegas riam cada vez em que manifestava alguma dúvida na classe. Em outros momentos notou-se que os estudantes **A**, **B** e **C** não tinham colegas na escola e não interagiam fora da SRM. Fatos esses que mobilizaram os professores lotados em SRM a desenvolverem um projeto voltado para as três turmas.

Primeiramente os professores **D** e **E** (que realizam o AEE na escola) conversaram com as turmas dos estudantes **A** e **B** acompanhados do coordenador da escola no sentido de sensibilizarem os demais estudantes a terem mais empatia com o próximo, também foram questionados de como sentir-se-iam se não pudessem expressar sua forma de pensar, dúvidas ou forma de andar.

Também foram questionados de como se sentem ao saberem que fizeram a mãe de um colega chorar ao saber, pelos professores **D** e **E**, o que faziam o filho passar. Os estudantes ficaram pensativos e sem resposta. E desde então começaram a conversar mais com o colega **B**.

Em segundo momento, os professores **D** e **E** promoveram uma formação com os professores de Biologia para os estudantes dessas turmas sobre o Dia Internacional da Síndrome de Down que é comemorado no dia 21 de março. Os estudantes tiveram uma aula diferenciada dividida em três momentos. 1) Explicação da síndrome por meio da revisão de conteúdos já trabalhados nas disciplinas de Ciências e de Biologia; 2) Explicação das características da síndrome e 3) Amostra de pessoas diagnosticadas com a síndrome de down que são jornalista, atleta, modelo, atriz e dançarino.

Os estudantes se surpreenderam quando viram que o dançarino é o colega **C** que estuda na mesma escola, o mesmo que costuma ser tão introvertido e quietinho em sala de aula. O estudante **C** esteve presente durante a formação e gostou de ser referência durante algumas explicações. Após a semana da síndrome de down na escola, o estudante passou a ser mais

popular e a interagir da sua forma. Porque tinha um assunto para tratar que muito gosta: Michael Jackson e a banda Queen.

Em terceiro momento os professores **D** e **E** desenvolveram, na escola, A Semana de Conscientização do Autismo destinada às turmas em que os educandos **A**, **B** e **C** estudam e com alguns professores e pais presentes. A palestra mencionou curiosidades sobre a temática, as áreas com maior prejuízo, comportamentos estereotipados, o hiperfoco que pessoas com TEA possuem e a dificuldade de interação social.

Em seguida, foi mostrado aos estudantes alguns artistas diagnosticados ou com suspeita de TEA e conheceram os três artistas da escola. O estudante **A** com suas pinturas em tela; o aluno **B**, em vídeo mostrando ser um ótimo D.J; o aluno **C** (dançando a música Billie Jean de Michael Jackson).

E, por último, foi exibido um vídeo que contava a história de vida do estudante **B** do nascimento aos dias de hoje. Assim os demais estudantes puderam perceber como foi, para os pais, o momento do diagnóstico, em como suas vidas mudaram e o quanto o colega é inteligente e talentoso.

Após esse momento da palestra, os pais do estudante **B** tiveram um momento de fala com os colegas da mesma turma. A mãe fez uma dinâmica que consistia em alguns estudantes sortear um pedaço de papel para realizar leituras de frases que mostravam como pessoas com TEA sentem-se na maior parte do tempo. Momento este de profunda emoção para alguns pais, profissionais da escola e estudantes.

É importante mencionar que antes das aulas presenciais retomarem houve uma formação online realizada pelos professores dos três turnos da escola - lotados no AEE - com outra professora convidada para palestrar para a equipe técnica e docente da escola. Tal momento consistia em mostrar por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (DECRETO Nº 04 DE 2009) os conteúdos e especificidades do AEE assim como avaliar e adequar atividades para a demanda da Educação Especial.

E, por fim, todos os professores dos estudantes em questão receberam um instrumental chamado “*Repertório Cognitivo do Aluno*”, que pode ser consultado logo em seguida, criado pelos docentes que realizam o AEE na escola. No instrumento constam informações dos estudantes como: CID e explicação dele; as habilidades e dificuldades dos estudantes e sugestões de como os docentes podem adequar atividades em sala de aula para eles.

REPERTÓRIO COGNITIVO DO ALUNO

CID	HABILIDADES E DIFICULDADES	ADEQUAÇÕES
<p>Transtorno do Espectro Autista, CID F84. Essa condição é caracterizada por um grau de alteração do comportamento social, comunicação, linguagem e por um repertório repetitivo de interesses e atividades.] Nos EUA, segundo Relatório do Centers for Disease Control and Prevention (CDC) estima-se que uma criança em cada 59 é afetada por alguma forma de autismo. O TEA é dividido em 3 níveis: leve, moderado e severo. Cabe ressaltar que embora o discente seja diagnosticado com o grau leve de autismo isso não descarta a adequação curricular, sendo importante verificar suas especificidades e necessidades.</p>	<p>HABILIDADES: O aluno consolidou a hipótese alfabética e realiza ditado. Realiza e arma operações matemáticas. Também faz cálculos mentais.</p> <p>DIFICULDADES: De interpretação de textos, de respostas dissertativas, subjetivas; de realizar operações de subtração com reserva e de multiplicação. Desconcentra com bastante facilidade em ambientes ricos de estímulos sonoros. É difícil para o aluno compreender figuras de linguagem, sarcasmo, ironia.</p>	<p>Questões interpretativas e de múltipla escolha devem ser claras e objetivas, evitar perguntas muito longas. Quando o aluno errar, procurar saber se errou por distração ou por não saber e, em caso de distração, fazê-lo pensar até chegar à resposta adequada. Na disciplina de Matemática, revisar assuntos básicos como as quatro operações antes do assunto tornar-se mais abstrato. Em disciplinas teóricas os textos devem ser mais objetivos, resumidos, pode-se trabalhar com tiras e/ou imagens para serem associadas aos conteúdos abstratos, conceituais. O aluno demonstrou preocupação em sentir-se envergonhado em sala de aula, propor atividades em dupla, trio, grupo para que participe das aulas e socialize com o grupo. Durante as aulas de Educação Física, promover jogos cooperativos assim como exercícios que desenvolvam a coordenação motora fina e ampla do aluno e que o ajudem a deixar de andar nas pontas dos pés que é uma característica de muitas pessoas diagnosticadas com o TEA.</p>

De início alguns professores tiveram dificuldade de compreender que as atividades planejadas e desenvolvidas para os estudantes A, B e C em sala de aula eram de sua responsabilidade. Contudo, foram devidamente orientados e tiveram modelos de atividades avaliativas para cada estudante.

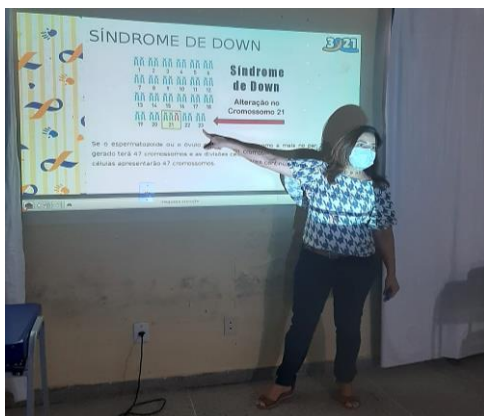


Imagem 1: professora de Biologia



Imagem 2: semana da síndrome de down na escola



Imagem 3: aula inclusiva



Imagem 4: pais de aluno



Imagem 5: semana de conscientização do autismo



Imagem 6: professores do AEE

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática dos professores da educação especial corrobora com a construção de uma educação inclusiva de modo que “desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. (OLIVEIRA, P. 71, 2004). Com isso, toda a comunidade escolar mostrou significativa mudança de visão quanto aos estudantes com deficiência, afinal, são pessoas também detentoras de direitos como o de frequentar a escola regular.

Os estudantes, nesse contexto, passaram a ser vistos pelo talento e potencial que possuem e por onde passam, são cumprimentados por funcionários da escola e vários colegas. E o Transtorno do Espectro do Autismo não é compreendido, de forma alguma, como barreira para aprender ou socializar, todavia, como uma forma peculiar de ser e de compreender o mundo.



Os professores do ensino regular tiveram formações na escola e orientações dos docentes especialistas em educação especial. Assim, passaram a ter um outra ideia sobre tal modalidade de educação que só pode ser “compreendida inserida na educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças” (OLIVEIRA, P. 71, 2004).

O trabalho realizado entre os professores de Biologia e de SRM mostram o êxito de se trabalhar de forma colaborativa sendo que essa “aprendizagem cultiva como filosofia uma aula inclusiva” (CAPELLINI, P. 14, 2013). Nesse contexto, o trabalho desenvolvido entre os docentes do ensino regular e da especial se constitui de:

...uma estratégia do ensino colaborativo, também conhecido como coensino, na qual dois professores, um da classe comum e um da educação especial, planejam, desenvolvem e avaliam suas aulas coletivamente, de modo a favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. (CAPELLINI, P. 14, 2013).

O ensino colaborativo, estratégia da educação especial, muito facilitou a intervenção pedagógica dos professores lotados em SRM no sentido da garantia da aprendizagem de todos os estudantes que estudam com os sujeitos da pesquisa. E essa aprendizagem tem sido significativa tanto na atuação da equipe docente da escola em questão quanto na vida dos estudantes nela matriculados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou, na prática, o quanto o atual governo e a fala do ministro Milton Ribeiro de que “estudantes com deficiência atrapalham os demais alunos” devem ser combatidas, afinal, o lugar do estudante com deficiência é na escola regular e não somente em instituições especializadas. Até porque a “diversidade é o normal na escola inclusiva! Mais do que isso, escola inclusiva é capaz de trabalhar com qualidade com a diversidade humana”. (LOURENÇO, 36).

Há que se pensar nas políticas públicas não como algo pré-dado e estático, contudo, como processo dinâmico e necessário de ser conhecido e discutido em sociedade tendo em vista que são “decisões governamentais projetadas para conciliar as diferenças e os interesses individuais com as necessidades da vida em sociedade”. (SAADALLAH APUD LOUREÇO, 2007, P. 10).

Destarte, torna-se imprescindível mencionar Freire (2000) que suscita tanto no educador quanto no educando, a consciência de que somos seres com a capacidade de “intervir no mundo e não só a de se adaptar. É neste sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas *mexem nele*”. (FREIRE, 2000, P. 91).



Portanto, há que se matar, constantemente, a sede de resistir às ideologias dominantes que conscientemente inculcam, por meio de seus aparelhos ideológicos, a ideia de que a mudança é impossível, há que se esperar por dias mais justos e mais bonitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/113146.html; acesso em: 20 novembro 2022.

_____. **Decreto N° 6.949**, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm; acesso em 12 novembro 2022.

_____. Ministério da Educação. **Manual de orientação: Programa de implementação de sala de recursos multifuncional**. Brasília, 2009.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos**/ Jhon W. Creswell, J. David Creswell; tradução Sandra Maria Mallmann da Rosa; Revisão técnica Dirceu da Silva – 5. ed. – Porto Alegre: Penso, 2021.

DINIZ D. e SANTOS, Wenderson. **Deficiência e discriminação**. Brasília: Letras Livres ed.UNB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

LOURENÇO, Érika. **Cadernos da diversidade: conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

MAZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. - 6 ed. - São Paulo: Cortez, 2011.

NIND, Melanie. **Métodos de pesquisa para a pedagogia** / Melanie Nind, Alicia Curtin, Kathy Hall; tradução de Caesar Souza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004., 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.



UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>; acesso em: 12 novembro 2022.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por; acesso em 10 novembro 2022.