

# **COLÓQUIOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ABORDAGEM INCLUSIVA**

**ENSINO, APRENDIZAGENS  
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**VOLUME 2**



**Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski  
Lúcio Costa de Andrade  
Davi Milan  
(Organizadores)**

Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski  
Lúcio Costa de Andrade  
Davi Milan  
(Organizadores)

**COLÓQUIOS EM  
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
ABORDAGEM INCLUSIVA:  
ENSINO, APRENDIZAGENS  
E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Volume 2

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023  
Editoração e capa: Schreiber  
Imagem da capa: Marcelo Mattos Gandini - Artista visual  
Revisão: os autores

**Conselho Editorial (Editora Schreiber):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (UFPeI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiber  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiber@gmail.com  
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C719 Colóquios em educação especial na abordagem inclusiva : ensino, aprendizagens e práticas pedagógicas : volume 2. / Organizadores : Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski, Lúcio Costa de Andrade, Davi Milan. – Itapiranga : Schreiber, 2023.

125 p. : il. ; e-book  
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-148-7

DOI: 10.29327/5288319

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. I. Título. II. Majeski, Erivânia do Nascimento Coutinho. III. Andrade, Lúcio Costa de. IV. Milan, Davi.

CDU 376

# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
<b>Capítulo 1</b>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCUMBÊNCIA DOS PAIS E COMPROMISSO DA ESCOLA.....	8
<i>Andréa de Souza Hackenhaar</i>	
<i>Marciane Preis Teloeken</i>	
<i>Josane Rita Antunes do Nascimento</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE PRADER WILLI NA ESCOLA COMUM.....	19
<i>Valdete Teles Xavier Soares</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
<b>Capítulo 3</b>	
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE SISTÊMICA.....	27
<i>Cláudia Tammy da Cruz Abreu</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
CAMINHOS PARA INCLUSÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: DESVELANDO AS AÇÕES E DESAFIOS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS.....	38
<i>Erick Carlos da Silva</i>	
<i>Isabel Matos Nunes</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
DIREITOS DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO com HIPERATIVIDADE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA CONDIÇÃO BRASILEIRA.....	53
<i>Luiz Gustavo Andrade Ventura</i>	
<i>Luiz Claudio Locatelli Ventura</i>	
<i>Katia Cristina Antonio</i>	
<i>Luiz Eduardo de Oliveira Neves</i>	
<b>Capítulo 6</b>	
INCLUSÃO ESCOLAR, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA PELO PRISMA DA MÃE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.....	69
<i>Ewelín Gustavo Gomes</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	

## **Capítulo 7**

A AFETIVIDADE E COGNIÇÃO E OS TRANSTORNOS DE ANSIEDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA.....84

*Davi Milan*

*João Batista Lucena*

*Edna Maria da Silva Oliveira*

*Regina Lucia Napolitano Felício Felix Batista*

*Lúcio Costa de Andrade*

## **Capítulo 8**

ADAPTANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA INCLUIR.....93

*Sheila Faúla Muniz*

*Gabriel Domingos Carvalho*

*Enéas Mendes de Jesus*

*Erivânia do Nascimento Majeski*

*Lúcio Costa de Andrade*

## **Capítulo 9**

AUTISMO E NUTRIÇÃO: UMA ABORDAGEM SOBRE O CONSUMO DE VITAMINAS DO COMPLEXO B, ANTIOXIDANTES E VITAMINA D.....101

*Diene da Silva Schlickamn*

*Cristina Brust*

*Davi Milan*

*Elcias Oliveira da Silva*

*Gabriela Cristina Uebel*

## **Capítulo 10**

PRINCÍPIO DA ISONOMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVA À INSERÇÃO AO MERCADO LABORAL.....110

*Davi Milan*

*Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski*

*Cristina Brust*

*Edna Maria da Silva Oliveira*

*João Batista Lucena*

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 123

ÍNDICE REMISSIVO.....124

## PREFÁCIO

Recebi com muito carinho o convite feito pelos professores Davi Milan, Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski e Lúcio Costa de Andrade para elaborar o prefácio da obra “Colóquios em Educação Especial na abordagem inclusiva: ensino, aprendizagens e práticas pedagógicas”. É um deleite poder acompanhar de perto a produção de literatura da área da educação especial e inclusiva advinda de pesquisadores e professores tão engajados!

Tendo em vista a relevância das temáticas abordadas nos capítulos, irei sublinhá-las para convidá-los à leitura.

Andréa de Souza Hackenhaar, Marciane Preis Teloeken e Josane Rita Antunes do Nascimento abrem a coletânea com o capítulo intitulado “*Educação inclusiva: Incumbência dos pais e compromisso da escola*”, em que trazem à tona reflexões acerca da relevância do papel da escola e da família para que as pessoas que constituem o público-alvo da educação especial possam aprender e se desenvolver com êxito. Os autores enfatizam que “Estimular as potencialidades de cada aluno é respeitar a sua própria limitação e estimular a sua capacidade intelectual e o raciocínio lógico” e também sublinham que “carinho e atenção são fatores primordiais quando se fala em Educação Especial e atendimento dos estudantes”.

“*A inclusão da criança com síndrome de Prader Willi na escola comum*” é um texto que foi escrito por mim e por minha orientanda de trabalho de conclusão de curso, Valdete Teles Xavier Soares, no âmbito da finalização do curso de pedagogia na Universidade Federal de Goiás. Este estudo tem o objetivo de abordar uma síndrome rara que pode causar deficiência intelectual, trata-se da Síndrome de Prader Willi - SPW. Assim, trazemos à tona as características fenotípicas e genotípicas da síndrome e os desdobramentos dessa condição na vida do indivíduo que a apresenta, destacando como as relações dialógicas e alteritárias podem influenciar em seu desenvolvimento escolar.

Cláudia Tammy da Cruz Abreu desenvolveu o capítulo “*Caminhos para uma educação inclusiva: revisão bibliográfica e análise sistêmica*”, que objetivou discutir a importância de ampliar os conhecimentos da comunidade escolar sobre a imprescindibilidade da educação inclusiva, listando ações educativas que transpõem as paredes da sala de recursos e que contribuem para a sensibilização dos agentes do espaço educacional e que potencializam a tomada de consciência e reflexão acerca do tema. Por intermédio da análise de pesquisas, estudos e teorias relevantes na área, pretendeu-se compreender as principais abordagens, estratégias e desafios relacionados à sua implementação.

*“Caminhos para inclusão escolar no Instituto Federal do Espírito Santo: desvelando as ações e desafios para acesso e permanência dos estudantes com necessidades específicas”* foi desenvolvido pelos autores Erick Carlos da Silva e Isabel Matos Nunes. Esse capítulo compreende um recorte de um trabalho de conclusão de curso, do curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual se buscou analisar as ações desenvolvidas pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus, na organização da modalidade de Educação Especial. Neste recorte, os autores apresentaram a análise documental, alicerçada na perspectiva da sociologia figuracional de Norbert Elias, dos documentos institucionais do Instituto Federal do Espírito Santo, que garantem a permanência dos estudantes com necessidades educacionais específicas no Instituto. Os autores sublinham que a instituição vem buscando garantir o acesso e permanência dos estudantes, embora haja barreiras pedagógicas e atitudinais.

Luiz Gustavo Andrade Ventura, Luiz Claudio Locatelli Ventura, Katia Cristina Antonio e Luiz Eduardo de Oliveira Neves dissertaram o texto intitulado *“Direitos das pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: uma revisão bibliográfica da condição brasileira”*, que objetivou realizar uma revisão bibliográfica da condição brasileira atualizada sob o ordenamento jurídico relacionado às pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

*“Inclusão escolar, aprendizagem e desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista pelo prisma da mãe: um estudo exploratório”* compreende um capítulo que foi escrito por mim e pela minha orientanda de trabalho de conclusão do curso de pedagogia, Ewelín Gustavo Gomes, no contexto da Universidade Federal de Goiás. Esse estudo buscou apresentar as características do TEA, trazer à tona os relatos da mãe desde a descoberta do diagnóstico do autismo e sua visão de como se dá o processo da inserção de seu filho nos âmbitos sociais. Também objetivou apresentar a importância de se conhecer o sujeito que está em sala de aula e entender que, por intermédio do reconhecimento das especificidades do educando, os educadores podem proporcionar processos de ensino e aprendizagem exitosos, em que o sujeito com autismo consiga desenvolver, juntamente com seus pares, o que é proposto em cada etapa escolar.

Davi Milan, João Batista Lucena, Edna Maria da Silva Oliveira, Regina Lucia Napolitano, Felício Felix Batista e Lúcio Costa de Andrade nos apresentaram com o capítulo *“A afetividade e cognição e os transtornos de ansiedade na primeira infância”*, que teve o objetivo de descrever, de modo amplo, o que é a afetividade e a cognição na primeira infância, em que a criança está em fase de formação. Ademais, os autores abordam, no bojo do capítulo, as principais características do transtorno de ansiedade.

Sheila Faúla Muniz, Gabriel Domingos Carvalho, Enéas Mendes de

Jesus e Erivânia do Nascimento Majeski desenvolveram o capítulo intitulado “*Adaptando o Atendimento Educacional Especializado para incluir*”, que objetivou apontar os desafios que emergem a todo o instante para se fazer garantir o Atendimento Educacional Especializado. Pois, ainda não são implementados em muitas escolas da rede de ensino público, mesmo sendo previsto na legislação como um direito de todos.

“*Autismo e nutrição: uma abordagem sobre o consumo de vitaminas do complexo B, antioxidantes e vitamina D*” é um relevante capítulo dissertado por Davi Milan, Diene da Silva Schlickamn, Cristina Brust e Elcias Oliveira da Silva. Esse estudo, de natureza teórica, buscou descrever a importância das vitaminas do complexo B, antioxidantes (A, C e E) e vitamina D para melhora dos sintomas do TEA.

Por fim, Davi Milan, Erivânia do Nascimento Coutinho Majesk, Cristina Brust e Edna Maria da Silva Oliveira encerram essa coletânea com o capítulo intitulado “*Princípio da isonomia na educação básica: perspectiva à inserção ao mercado laboral*”, que objetivou desvelar como está acontecendo a inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental, no ciclo de alfabetização, por intermédio de uma abordagem ética, e com um olhar voltado à perspectiva de inserção no mercado laboral.

Haja vista a relevância dessa coletânea e dos capítulos que a compõem, indico veementemente a leitura, ambicionando que seja uma mola propulsora para os profissionais da educação pensarem e/ou repensarem as suas práticas pedagógicas, a fim de que os estudantes público-alvo da educação especial sejam, de fato, incluídos na escola comum e que tenham as suas especificidades consideradas nas mais diversas esferas da sociedade. Importa salientar que essa inclusão plena não se refere apenas à socialização, ou seja, ao estudante estar presente na escola, mas a processos de aprendizagem e desenvolvimento exitosos desses sujeitos.

Em suma, ressalto que essa obra “*Colóquios em Educação Especial na abordagem inclusiva: ensino, aprendizagens e práticas pedagógicas*” não se esgota nos textos aqui dissertados e sublinho que é um chamamento para o leitor trilhar pelo caminho que já foi galgado e (re)pensar novos/outros caminhos para a materialização de uma educação que seja, de fato, inclusiva.

*Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo*  
Universidade Federal de Goiás  
Inverno de 2023.

## CAPÍTULO 1

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INCUMBÊNCIA DOS PAIS E COMPROMISSO DA ESCOLA

*Andréa de Souza Hackenhaar<sup>1</sup>*

*Marciane Preis Teloeken<sup>2</sup>*

*Josane Rita Antunes do Nascimento<sup>3</sup>*

*“Como as aves, pessoas são diferentes em seus voos,  
mas iguais no direito de voar.”*

Judite Herta

### Introdução

A educação Brasileira está convencida, mesmo que na força da lei, de que deve receber e incluir crianças/ adolescentes com necessidades educacionais especiais.

A escola matricula essas crianças, mas existem algumas dificuldades em lidar com as diferenças. Contudo, quando o trabalho é levado a sério e conta com a participação de todos os envolvidos, a aprendizagem junto com a inclusão sobrevém.

Quando se fala em educação especial, inclusão e especialmente em Deficiência Intelectual temos que ter um pensamento voltado a reinvenção de algumas atitudes e conceitos buscando assim novos recursos para uma melhora

---

1 Graduada em História pela UNICS, pós-graduada em História e Geografia pela Celer Faculdades, pós-graduada em Gestão Escolar pela BAGOZZI Educacional, pós-graduada em Gestão Corporativa pela Faveni. Gestora na EEB CRISTO REI, rede estadual de ensino de SC. andreadesouzahackenhaar@gmail.com.

2 Graduada em Licenciatura Educação Especial Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Uni Fael. Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI. Atua como Professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Escola de Educação Básica Cristo Rei. E-mail: marciane.pteloeken@gmail.com.

3 Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva com foco em Educação pelo Instituto de Educação Superior Ateneu, cursando segunda licenciatura em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto de Educação Superior Ateneu. josanerita17@gmail.com.

significativa no atendimento dos educandos.

Estimular as potencialidades de cada aluno é respeitar a sua própria limitação e estimular a sua capacidade intelectual e o raciocínio lógico. Carinho e atenção são fatores primordiais quando se fala em Educação Especial e atendimento dos estudantes.

Segundo a Política os estudantes com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento devem frequentar as salas comuns de ensino com outros alunos ditos “normais” e receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), contra turno escolar:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

A família é a peça-chave para que se concretize os papéis que a escola traz quando se fala em educação inclusiva e educativas especiais. É um assunto polêmico. Estrutura, recursos físicos, recursos de pessoas e técnicos, suporte pedagógico são algumas das análises que precisam ser discutidas para saber o quanto ainda é preciso caminhar.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 12)

Portanto, a vinda do estudante ao AEE implica em considerar todas os recursos que podem ser utilizados no seu processo de aprendizagem. A família tem uma grande participação pois é o elo norteador, referência do estudante na comunidade e nas relações sociais, ampliando-se com forte apoio de todos os envolvidos.

A família precisa ser apoiada. Sozinha, sem amparo e conhecimento, ela fica sem respaldo. Todos precisam estar comprometidos no processo educacional, seja qual for o contexto. Família e escola são partes de um quebra cabeça de encaixe perfeito.

## O compromisso

Percebe-se que desde o ano de 2008 até os tempos atuais várias foram as mudanças provocadas na legislação, trazendo à tona discussões sobre a qualidade do ensino e a inclusão. Trazendo um novo olhar sobre as demandas pedagógicas e estruturais.

Políticas públicas surgiram a partir das discussões e acréscimo na legislação trouxe com mais acessibilidade a pessoa com deficiência para o ensino regular. Esta, antes restrita à APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, agora responsabilidade do Estado no dever de salvaguardar esse acesso bem como a garantia da continuidade nestes espaços.

A atuação dos pais é o caminho principal, a linha mestre para que a inclusão aconteça e que o reforço do ensino regular possa fluir. Quando a família reforça o papel que o professor tem, os ganhos são garantidos. A parceria entre a escola e a família para limitar as ações e os comportamentos dos alunos é outro fator, delicado sim, necessário para não ser confundido com excesso de proteção e de dependência.

Não há um manual com receitas prontas. O fato é que falta de limites, dependência intelectual/emocional, falta de apoio da família são alguns dos fatores que dificultam a ação da escola e o trabalho do professor. Cada situação, cada caso, precisa ser tratado de maneira diferente e com diferentes encaminhamentos, realidades distintas.

Quando abordamos o tema das deficiências, é preciso compreender quem é a pessoa com deficiência. Conforme a Lei 13.146/2015 em seu artigo 2º pessoa com deficiência é

“Aquela pessoa que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Ainda no artigo 27 da mesma lei

Toda a pessoa com deficiência tem o direito a educação garantida no sistema educacional inclusivo em todos os níveis, ou seja, até o ensino superior e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado precisa promover apoio constante às atividades pedagógicas bem como mediar o ensino regular de forma colaborativa. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996 em seu artigo 4º diz que *“atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades*

*especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.*” Garantir a efetivação do AEE para atender todas as necessidades e peculiaridades dos alunos com necessidades especiais é o maior dos desafios. E precisa acontecer.

E é pela falta de limites e de cobrança que o aluno da educação especial fica impedido de crescer. É por falta de conhecimento que o desenvolvimento intelectual e a autonomia podem ficar limitados.

A família precisa cobrar as tarefas, estabelecer horários de estudo, regras, limites num formato qualitativo. É em casa que as crianças recebem os primeiros estímulos e os primeiros comandos. Cria gosto, quer mais.

A função da escola é ensinar. E dos pais, melhorar esse processo, orientando, dando continuidade em casa. Desenvolver hábitos, motivação, auto-estima reforçada. É também função da escola elaborar um roteiro de orientação para os pais, estes precisam ser hábeis, atentos ao novo momento que estão e estarão passando no processo educacional do filho.

Tem contratempos como a questão da vulnerabilidade social, desestrutura familiar (sem o mínimo de pessoas na composição), trabalho infanto-juvenil, mercado de trabalho são fatores a serem levados em conta. A escola precisa dialogar com essas e outras tantas barreiras juntamente com os pais a fim de encontrar os melhores caminhos.

A deficiência qual seja ela, não pode ser usada como justificativa de inferioridade ou de superproteção. Bons modos de convivência, diálogo e respeito devem sempre prevalecer. Fragilidade e infantilidade não podem ser prerrogativas.

Construir os limites entre pais e filhos torna a criança mais forte, melhora a autoestima e o torna protagonista da sua própria vida. Essa responsabilidade é natural e dever dos pais, mesmo que demande mais esforços ou que leve mais tempo. A criança crescerá sem abalo emocional e/ou social, segura e independente afetivamente, com facilidade de se adaptar a novas rotinas. Os alunos especiais necessitam do amor dos pais, da família e dos professores para crescer completa. O contato derruba barreiras. Cativar é amar. A frase famosa de Saint Exupéry no livro *O Pequeno Príncipe* “*Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas*” traduz essa ideia do encanto, do fascínio, do envolvimento que todos precisam transmitir e também se fazer sentir. Esse processo precisa ser *contínuo*, permanente.

Assim, é preciso investir nesta parceria. Investir tempo, conhecer o seio familiar, as diferentes realidades, planejar uma articulação. “*Uma boa interação entre família, escola e profissionais proporciona uma maior compreensão das necessidades, interesses, habilidades e potencialidades da criança com deficiência.*” (LAZZARETTI; FREITAS, 2016, P. 11)

A família estabelece essa relação importantíssima e quando o aluno está incluído, muito mais do que o dever pela legislação, é um ato de empatia e amor.

## **Educação Inclusiva: o papel do professor**

Quando se fala em educação especial, inclusão e especialmente em Deficiência Intelectual temos que ter um pensamento voltado a reinvenção de algumas atitudes, conceitos buscando assim novos recursos para uma melhora significativa no atendimento dos educandos.

Algumas mudanças sempre serão necessárias num âmbito geral o profissional que irá atender o aluno precisa obrigatoriamente ter um breve conhecimento das dificuldades e limitações de seus alunos para a partir desse pressuposto possível elaborar atividades de forma inclusiva, baseadas em metodologias efetivamente mais eficazes no âmbito escolar.

O profissional dessa área deve estar sempre atento aos sinais que seus educandos enviam no decorrer do ano letivo pois necessitam de uma atenção especial para um aprendizado eficiente buscando assim a elaboração de uma metodologia de fato eficaz que incite o interesse e concentração do educando.

Estimular as potencialidades de cada aluno respeitando a sua própria limitação e estimulando a sua capacidade intelectual e o raciocínio lógico, com muito carinho e atenção é um fator primordial na educação especial.

Considera-se a sala de aula tanto para os alunos quanto para os professores um espaço de desafios e oportunidades de inovação na busca de novas possibilidades, certamente uma busca constante de soluções que tem o papel de auxiliar as descobertas do cotidiano da vida escolar. O profissional da área da educação especial deve ter em mente que seu aluno tem uma compreensão diferente de mundo, de sociedade em que está inserido, de sala de aula, por esse motivo buscar se atualizar quanto à didática, principalmente aquelas que pretendem abranger as peculiaridades de cada estudante

Devemos ter um olhar mais atento a esses alunos que podem sim aprender a partir de atividades pensadas, elaboradas e adaptadas para eles, focando a todo momento no desenvolvimento individual do educando, atividades aplicadas com muito carinho e atenção. Na educação especial é muito importante ter esse afeto e cuidado no processo de ensino aprendizagem.

O professor (a) é a peça chave e fundamental de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) na rede regular de ensino, pois é através deles que os alunos aprendem a conviver e respeitar as diferenças e diversidades em sala de aula. Cabe tão somente aos professores a construção de práticas pedagógicas bem como buscar estratégias de ensino que permitam que seus alunos com DI possam se desenvolver e aprender de forma plena pedagogicamente e socialmente. Não esquecendo de forma alguma a importância da afetividade no decorrer desse processo.

Trabalhar a educação especial excepcionalmente a DI é buscar diariamente

a superação em todos os aspectos observando e registrando todas as etapas do seu desenvolvimento, para um melhor ensino aprendizagem, pois esses alunos podem sim aprender, basta ter as ferramentas necessárias para esse processo.

“O aluno com DI como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. O nosso maior engano é nivelar a dotação mental das pessoas com deficiência intelectual com nível sempre muito baixo [...] (Márcia Honora e Mary Lopes Esteves Frizanco, *ESCLARECENDO DEFICIÊNCIAS* 2008, p.136)

A partir de 2008, com a publicação da nova Política da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pela Secretaria de Educação Especial – Ministério da Educação (SEESP/MEC) – (BRASIL, 2008), é perceptível que as escolas vêm adequando seus espaços para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Constituição Federal também (art.208, V) determina que todos os educandos têm o direito de acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um.

Por esta razão as práticas de ensino no ambiente escolar com estudantes com necessidades educacionais especiais devem acolher as peculiaridades de cada estudante. Baseados na perspectiva de uma escola para todos onde o professor encontra meios para ensinar os alunos a despeito de, suas necessidades físicas, mentais, psicológicas e sociais, afinal a educação é um direito de todos.

Para a pessoa com Deficiência Intelectual é necessário ver a educação de forma significativa com a finalidade de valorizar a visão positiva dela mesma e encorajar o desejo e a confiança para a conquista de competências como a intra e interpessoal. Considera-se a pessoa com Deficiência Intelectual aquela que:

[...] deficiência intelectual é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade. [...] (AAIDD,2010, p.1).

A vinda do aluno com Deficiência Intelectual na escola regular requer uma busca por novos procedimentos de ensino, novas estratégias metodológicas que serão capazes de atingir o potencial de cada estudante. O diálogo entre todos os profissionais envolvidos é necessário para melhor desempenho do aluno.

Conforme a Resolução CEE/SC n. 100/2016 o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem por objetivo complementar ou suplementar o processo de aprendizagem dos estudantes, não configurando em ensino substitutivo nem como reforço escolar. O AEE da Deficiência Intelectual busca promover as habilidades conceituais, sociais e práticas, possibilitando uma melhora significativa

no funcionamento adaptativo. São elegíveis os alunos com diagnóstico de DI/ Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (DSM-5, 2014) associada, ou não, a outras deficiências, matriculados na rede regular de ensino.

A organização do atendimento passa por diversas fases como: entrevista com a família/ cuidadores para escutar as queixas, as dúvidas a fim de envolver a família no planejamento com o propósito de colaboração para o alcance dos objetivos traçados. Estudo de caso, a fim de analisar a situação real do estudante levando em consideração o contexto que ele está inserido, com o objetivo de identificar fatos importantes para encontrar alternativas assertivas sobre situações- problema que possam dificultar o desenvolvimento do estudante. Avaliação inicial, processual e final, onde o professor deve destinar sessões para realizar avaliações com o objetivo de identificar o nível de desenvolvimento real do estudante. Elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que tem por objetivo projetar ações do professor ao longo dos atendimentos. Planejamento e Registro diário, requer registrar a evolução diária do estudante e deve conter todas as propostas que são realizadas e elaboradas de acordo com os objetivos e estratégias escritas no PDI. Reavaliação e estudos de caso, onde o profissional reavalia o estudante e o estudo de caso a fim de analisar a real situação e elencar novas metas e estratégias. E por fim o relatório final, onde o professor descreve o trabalho realizado com o estudante junto com seu desenvolvimento ao longo do ano.

Para Vygotsky, todos os seres humanos nascem com recursos biológicos e apenas com a inserção na cultura, por intermédio de relações sociais são capazes de

[...] superar funções meramente primárias ou elementares, para o desenvolvimento de funções superiores, notadamente histórias e marcadas pela cultura. Esse processo é possível essencialmente por meio do ensino, que levará a aprendizagem. É no processo dialético entre o biológico e cultural que se concretizam os processos de objetivação e apropriação (PLETSCH; OLIVEIRA, 2013, p.67)

O professor do AEE precisa compreender de modo consciente a importância de práticas que desenvolvam habilidades e competências. No trabalho com alunos com DI é fundamental superar a visão de incapacidade e sim utilizar ferramentas capazes de “[...] reorganizar o psiquismo, buscando vias compensatórias, promovendo o desenvolvimento desses sujeitos”. (DAMBRÓS et al., 2011 p. 137)

Desta forma o AEE precisa levar em conta as particularidades do aluno, a bagagem, cultura que ele já possui e a traz de casa. Houve um tempo em que se acreditava que o sujeito era mero receptor de informação e o conhecimento adquirido era mera repetição das informações. Atualmente muito vem sendo discutido sobre essa posição. As teorias se aproximam de posições nas quais

o sujeito se envolve ativamente na construção do conhecimento, a edificação de nova informação se dá com as já adquiridas ao longo do processo. Ou seja, quando estabelecidas conexões do novo conteúdo com conceitos já conhecidos.

Neste processo não há uma simples associação, mas sim uma interação entre os conceitos pré-existentes e a nova informação. As quais servem de ancoragem para que o novo possa adquirir significado ao sujeito. Desta forma os conhecimentos são incorporados e assimilados. Para isso é necessário o desenvolvimento de várias estratégias de ensino e aprendizagem para proporcionar ao estudante melhor interação, participação e desenvolvimento nas atividades propostas.

Cada aluno apresenta suas experiências e vivências e para que ocorra uma aprendizagem significativa as estratégias de ensino devem ser articuladas ao interesse do aluno e ao que ele já sabe. Quanto mais diversificação e adequação tiverem os métodos de ensino menores serão as barreiras as aprendizagens dos estudantes.

### **Projeto Cúmplices de um Resgate: exemplo de ação desenvolvida**

O Atendimento Educacional Especializado não tem por obrigação seguir uma grade curricular, mas sim o desenvolvimento de atividades e conteúdo que venham ao encontro do interesse e necessidade dos alunos.

Neste intuito desenvolveu-se o Projeto Cúmplices de um Resgate com a intenção de contribuir para a alfabetização do aluno matriculado no 9º ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Cristo Rei, localizada em Linha Cristo Rei – São João do Oeste/SC e também proporcionar o desenvolvimento de outras aprendizagens como a concentração, atenção, condenação motora, memória de curta e longo prazo etc.

O estudante não é alfabetizado, é copista. O trabalho iniciou nos sons das letras do alfabeto e reconhecimento das mesmas em palavras e objetos que estivessem ao seu redor tanto em casa como na escola. Após a internalização dos sons iniciou-se o processo de junção das letras para formação de sílabas e palavras simples.

O desenvolvimento do Projeto Cúmplices de um Resgate contribuiu de forma significativa na formação de palavras e frases pois, é um assunto do interesse do aluno. Desenvolveu-se uma revista recheada de atividades de alfabetização, letramento, concentração, atenção, coordenação associadas ao tema da série.

Atividade introdução do sistema monetário feito em sala de aula adaptada ao aluno.

**Figura 1 - fotos do projeto**



Fonte: arquivo pessoal

**Figura 2 - fotos do projeto**



Fonte: arquivo pessoal

**Figura 3 - fotos do projeto**

22/05/2017, 15:09

cumplices de um resgate - Caixa Palavras

**cumplices de um resgate**

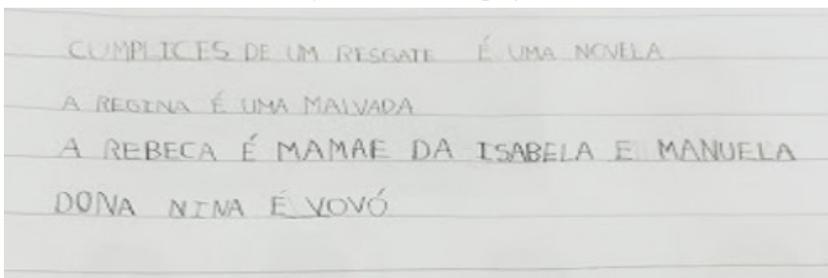
As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal, sem palavras ao contrário.

A	O	E	H	U	T	T	U	L	I	A	I	P	O	E	H	L	I	R	T		
T	R	C	L	S	C	E	L	A	T	V	I	C	E	N	T	E	S	C	S	P	H
L	T	N	U	C	A	N	L	L	O	R	I	S	V	A	M	A	H	S	I	O	A
E	S	O	T	N	C	R	I	T	A	C	N	P	I	E	G	E	R	A	L	D	O
H	A	I	E	T	E	E	M	H	P	E	R	E	B	E	C	A	O	O	A	A	R
H	B	I	R	E	L	A	D	I	T	E	E	D	F	G	L	D	T	A	I	E	U
A	E	L	O	R	N	T	M	A	A	T	U	R	N	E	E	T	L	O	G	I	T
A	F	L	A	U	Y	I	P	W	R	I	L	O	I	O	T	A	V	I	O	N	W
T	Y	R	E	P	E	S	A	U	G	U	S	T	O	E	O	M	N	T	D	I	O
O	I	L	I	N	R	I	A	E	A	T	D	F	R	A	J	A	T	E	M	L	L
R	A	A	E	S	A	F	T	R	A	H	I	R	E	D	O	R	I	S	E	E	C
L	S	O	T	S	C	T	E	H	O	W	H	P	P	A	I	Y	S	E	E	S	
A	C	H	E	E	R	I	Y	S	T	C	P	T	Q	N	H	T	E	U	L		
N	U	H	C	E	D	F	L	I	A	N	D	R	E	U	A	N	L	A	E	N	
D	R	R	T	G	N	T	A	N	R	S	F	S	O	I	Y	I	W	S	E		
O	H	E	A	I	S	A	B	E	L	A	I	D	S	N	M	O	S	R	X	M	

ANDRÉ	GRÊNIO	LÚCIO	ORLANDO	REGINA
AUGUSTO	HELENA	MARCELO	OTÁVIO	SARAH
DOMAS	ISABELA	MARINA	PRÍSCILA	TEO
FÉREZ	JONATHAN	NOA	REBECA	VICENTE
FLOREANA	JULIA	OTÍLIO		

Fonte: arquivo pessoal

**Figura 4 - fotos do projeto**



**Fonte:** arquivo pessoal

## Conclusão

Trabalhar com a inclusão é possibilitar uma educação para todos, movimentando tudo que já foi realizado, buscando sempre estar em aperfeiçoamento e propondo mudanças a família tem um grande papel em todo esse processo.

A alfabetização é um processo gratificante e maravilhoso onde todos do ambiente escolar e familiar fazem parte.

Todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade perante a lei. Todavia sabe-se que os estudantes não aprendem da mesma maneira e/ou mesmo assunto e conteúdo o mesmo tempo.

Cada aluno é único, aprendem em tempos diferentes e cabe a equipe escolar junto com a família mediar esse processo de forma tranquila e efetiva. Sempre buscando diferentes formas de aprendizagem pois, todos são capazes.

Há ainda alguns obstáculos, porém, o movimento de incluir todos os alunos com alguma necessidade educacional especial está cada vez mais forte. É um sinal que as escolas e sociedade vão caminhando em direção a práticas cada vez mais conscientizadas e inclusivas.

Nada é impossível.

## Referências bibliográficas

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**. Rio de Janeiro, p. 30-36, out. 2004.

A inclusão do aluno com deficiência intelectual. Silva, Aline Cristina Bronstrup da. 2022. Disponível em: < <https://repositorio.uninter.com/handle/1/891> > Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990). **CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2007). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014. 124 p.

CORREIA, L.M. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares**, Porto, Porto Editora. 2007.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

FERREIRA, M. E., **Educação inclusiva**, Rio de Janeiro, 1994

HONORA MÁRCIA; MARY L. FRIZANCO. **Esclarecendo as Deficiências Ciranda Cultural 2008;**

JANUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental**, Campinas, São Paulo: 1992.

MAZZOTTA. M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**, 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP, 2010.

Paraná – Governo do Estado, Secretaria da Justiça e Cidadania. **Deficiência Intelectual.** Disponível em: < <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/Deficiencia-Intelectual#:~:text=Refere%20a%20padr%C3%B5es%20intelectuais,habilidades%20acad%C3%A2micas%2C%20seguran%C3%A7a%20e> > Acesso em: 25/04/2023.

SALZ – clínica de especialidades. **Deficiência intelectual: quais os sintomas e tratamento mais adequado?** 2021. Disponível em: < <https://salzclinica.com.br/deficiencia-intelectual/> > Acesso em: 25/04/2023.

Santa Catarina. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) **Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina** / Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). – São José/SC: FCEE, 2021. 251p. il. Color.21cm.

Silva, S. A. Natalie ; Falconi, M. R. Eliane. **Estratégias de trabalho para alunos com Deficiência Intelectual AEE – Atendimento Educacional Especializado**, 28p.

SZYMANSKI, H. A relação família-escola: Desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

## CAPÍTULO 2

# A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE PRADER WILLI NA ESCOLA COMUM

*Valdete Teles Xavier Soares<sup>1</sup>*

*Michell Pedruzzi Mendes Araújo<sup>2</sup>*

### **Introdução**

Este estudo tem por objetivo abordar uma síndrome rara que pode causar deficiência intelectual, trata-se da Síndrome de Prader Willi - SPW. Assim, trazemos à tona as características fenotípicas e genotípicas da síndrome e quais os desdobramentos na vida do indivíduo que a apresenta, destacando como as relações dialógicas e alteritárias podem influenciar em seu desenvolvimento escolar.

Quando realizamos uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e na Revista Brasileira de Educação Especial, o que obtivemos foram apenas estudos da área médica, apontado que a bibliografia da área da educação acerca dos sujeitos com síndromes raras é incipiente, o que sinaliza que há poucos estudos voltados para os aspectos tangíveis à aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. Por esse prisma, defendemos que a área da educação necessita produzir a sua própria bibliografia acerca dos sujeitos com síndromes raras, para se levar em conta os seus aspectos subjetivos e tangíveis aos processos de aprendizagem e desenvolvimento no cotidiano da escolar.

Evidenciou-se, por meio da análise de alguns estudos (DRAGO, 2012, 2013, 2014; ARAÚJO, 2018, 2020; BRAVO, 2014; LELLIS, 2017), que a inclusão dos alunos com síndromes raras, sobretudo daqueles que possuem deficiência intelectual e muitas peculiaridades, representa um grande desafio para os docentes que trabalham com esse público-alvo. Nesse sentido, cabe-nos questionar:

- 
- 1 Licenciada em Pedagogia - Faculdade de Educação - UFG. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia - IPOG. E-mail: valdeteteles@gmail.com.
  - 2 Biólogo (UFES). Pedagogo (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão Escolar Integrada (ISECUB). Mestre em Educação (UFES). Doutor em Educação (UFES). Pós-Doutorando em Ensino de Biologia (ProfBio- UFES). Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - UFG (Área de Educação Inclusiva e Diversidades). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

Os professores da educação básica conhecem a Síndrome de Prader Willi? Quais são os aspectos fenotípicos e genotípicos da síndrome? Quais são as peculiaridades e particularidades dos sujeitos que apresentam a síndrome? Como se dá a adaptação de atividades para uma criança com a SPW? Essas são algumas das questões que moveram a execução dessa pesquisa.

## Metodologia

Com o objetivo de compreender como se dá a inclusão escolar de crianças com síndrome de Prader Willi, foi realizado um levantamento bibliográfico nos sítios do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, da Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e da Revista Brasileira de Educação Especial.

Nesse caminho, Santos e Candeloro (2006) destacam a importância de uma boa revisão bibliográfica, pois é por meio dela que um projeto provê uma visão geral e atual acerca do tema de pesquisa, e tem como foco principal realizar uma lista dos principais conceitos e estudos. Por esse motivo é chamada por alguns autores como: “Estado da arte”, o que se deve a sua característica exploratória no estudo de um problema ou de um tema. Ainda de acordo com os autores, “a Revisão Bibliográfica também é denominada de Revisão de literatura ou Referencial teórico. A Revisão Bibliográfica é parte de um projeto de pesquisa, que revela explicitamente o universo de contribuições científicas de autores sobre um tema específico”. (SANTOS; CANDELORO, 2006, p. 43). Por esse prisma, realizar uma revisão bibliográfica é valorizar os estudiosos que já pensaram e pesquisaram os temas que buscamos. Confluindo, Barral (2007) destaca que a revisão bibliográfica é

Uma parte sempre exigida do projeto, e nem sempre compreendida, é a denominada revisão bibliográfica. Esse item não deve ser uma lista pasmaceira de autores e livros que abordaram o tema, mas sim a descrição do *estado-da-arte*, ou seja, do conhecimento atual sobre o problema. (BARRAL, 2007, p. 60, grifo nosso).

Ante o exposto, não desenvolvemos, no bojo desse texto, uma lista de trabalhos e autores que abordaram a síndrome de Prader Willi em outras áreas do conhecimento, mas buscamos estudos que abordem os processos educacionais que abarcam o sujeito com a síndrome, visto que o foco de nosso estudo é compreender e conhecer os estudos já realizados no que tange a SWP.

Desse modo, os periódicos supracitados correspondem aos mais relevantes no âmbito nacional, considerando as áreas educação especial e educação inclusiva. Relativamente ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foram selecionados os estudos da Grande área: Ciências Humanas e da Área de

conhecimento: Educação. É importante salientar que não foram utilizados estudos desenvolvidos na área da Psicologia e em outras áreas do conhecimento, senão a área da educação.

Como palavras-chave, para fins de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e nos periódicos supracitados, foram utilizadas: “síndrome”, “síndrome rara” e “síndrome de prader willi”, considerando o período de 2012 a 2022.

## **Resultados e discussões**

Para uma melhor compreensão do que diz a literatura acerca da síndrome de Prader-Willi, no que tange à educação de sujeitos que a apresentam, se fez necessária uma busca nos periódicos mais relevantes no âmbito nacional, considerando as áreas educação especial e educação inclusiva, quais sejam, a Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e Revista Brasileira de Educação Especial, também foi realizado uma busca no catálogo de teses e dissertações da Capes, considerando um período de 10 anos, isto é, de 2012 a 2022.

Nos periódicos supracitados, quando adicionado os termos “síndrome” e “Prader-Willi”, não obtivemos nenhum resultado, no catálogo de teses e dissertações da Capes, quando adicionado os termos “Prader-Willi”, obtivemos 210 resultados, ao adicionar o filtro Ano: 2012 a 2022, obtivemos 93 resultados e por fim ao adicionar o filtro Grande Área: Ciências Humanas, obtivemos apenas 1 resultado.

O estudo encontrado se trata de uma dissertação de mestrado de Marcella Gomes de Oliveira Lellis, de 2015, intitulada “O aluno com síndrome de prader-willi na escola comum: inclusão, escolarização e processos de subjetivação”. A autora teve o objetivo de compreender como acontecia o processo de inclusão de um aluno com a síndrome, na escola pública de Vitória no Espírito Santo e conhecer as práticas educativas desenvolvidas para o atendimento do sujeito da pesquisa. Para que os objetivos fossem alcançados, Lellis (2015) utilizou a abordagem sócio-histórica e pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, a partir de um estudo de caso. Lellis concluiu que é necessário enxergar o aluno para além de seu diagnóstico, criar possibilidades e meios de contribuir para que o educando avance e aprenda. Para que isso ocorra, a autora advogou que é importante inculcar nos profissionais, inseridos em contextos educacionais, que os sujeitos com deficiência vão além de um ser patologizante, que possuem subjetividade, singularidade e que precisam ser respeitados como seres históricos e sociais.

Com a revisão de literatura empregada, notou-se a importância de mais estudos na área da educação que visibilize os sujeitos com a SPW, visto que, por se tratar de uma síndrome rara de pouco conhecimento acerca de suas especificidades e por causar em grande parte dos casos deficiência intelectual, os

sujeitos que a apresentam podem sofrer com o baixo rendimento escola, sendo necessário destacar que em alguns casos, pode desencadear quadros de instabilidade emocional com episódios de violência, se fazendo necessário despende por parte do docente, atenção e compreensão maior voltados para a criança.

A realização da pesquisa nos leva a refletir acerca da importância de mais estudos voltados para a compreensão da síndrome de Prader Willi, relativos à área da educação. Porém, para que pudéssemos compreender o que é a síndrome de Prader Willi (SPW) e suas características, precisamos buscar resposta nos manuais de diagnóstico, que descreve que a SPW diz respeito a uma mutação cromossômica numérica complexa e rara, no cromossomo 15 herdado do pai, acarreta inúmeras implicações nos sistemas metabólico, endócrino e neurológico. Ademais, é caracterizada por hipotonia, deficiência intelectual e disfunção endócrina hipotalâmica, hipotonia neonatal, o que dificulta a alimentação, sendo essa característica a que mais chama a atenção nos recém-nascidos. Também se observa, nesta síndrome, a letargia (estado de profunda e prolongada inconsciência, semelhante ao sono profundo), choro fraco e hiporreflexia. De acordo com o site Pfizer

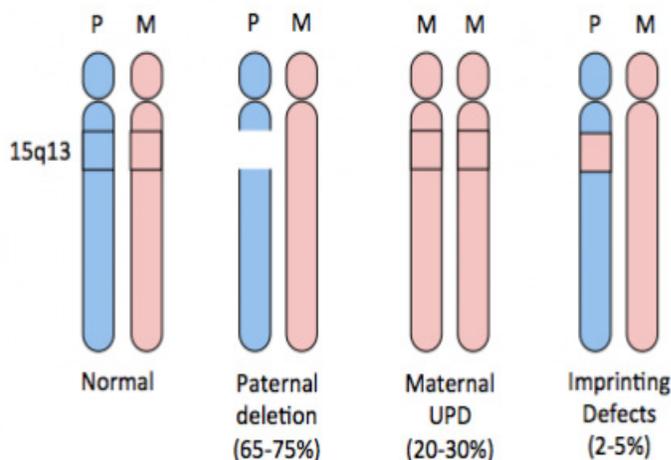
Existem três erros genéticos que podem causar a síndrome de Prader-Willi:

**Deleção** – cerca de 70% dos casos não têm um pedaço do cromossomo 15 herdado do pai;

**Dissomia uniparental materna** – aproximadamente 25% dos casos apresentam dois cromossomos 15 herdados da mãe e nenhum cromossomo 15 herdado do pai;

**Imprinting** – de 2% a 5% dos casos têm um erro no processo de imprinting, que torna a herança genética do pai não funcional. Esses defeitos de imprinting raramente são herdados. (PFIZER, 2020 grifo nosso)

**Figura 1:** Cariograma da Síndrome de Prader-Willi



**Fonte:** Associação brasileira da SPW

Tendo sido descrita pela primeira vez no ano de 1956 pelos médicos suíços Andrea Prader, Heinrich Willi e Alexis Labhart, a síndrome de Prader Willi é classificada como uma doença rara, visto que é caracterizado doença rara, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a doença que afeta até 65 pessoas em cada 100 mil indivíduos, isto é, 1,3 para cada 2 mil pessoas (PFIZER, 2019). Ainda de acordo com a Organização Mundial de Saúde, as síndromes raras afetam, aproximadamente, 400 milhões de pessoas em todo o mundo. Dados da Associação Brasileira Síndrome de Prader-Willi (2021), estima que atualmente a SPW incide em 1:15 mil a 1:30 mil nascidos vivos, sem distinção de sexo e/ou etnia, por sua relação com a origem genética da obesidade, a SPW têm recebido mais atenção da área biomédica.

No entanto, a área da educação ainda carece de produzir seu próprio estudo acerca da SPW, visto que o foco da pesquisa da área da educação e da área biomédica tendem a abordar pontos distintos no que tange às especificidades da síndrome, uma vez que o foco da área da educação é abordar os processos que impactam na aprendizagem das crianças que apresentam a síndrome, sem a intenção de biologizar ou limitá-la ao que está contido nos manuais médicos. Em sua tese realizada em 2015, Lellis já suscitava a necessidade de estudos na área da educação voltados para a síndrome de Prader Willi. Nas palavras da autora:

Estudos com foco na interface entre a saúde e a educação são recentes e poucas são as publicações científicas nesta área, principalmente, em relação à Síndrome de Prader-Willi. As implicações educacionais decorrentes deste estudo, principalmente no que diz respeito à educação inclusiva, determinam a necessidade [...] de um novo olhar para o processo de inclusão de estudantes com a SPW em salas comuns, pois suas características cognitivas e comportamentais indicam que a inserção na sala de aula por si só não garante o sucesso escolar. (LELLIS, 2015, p. 18)

Ante o exposto, fica evidente a necessidade de mais estudos que abarquem as especificidades dos sujeitos que apresentam a síndrome de Prader Willi, para que, quando estiverem em idade escolar, possam ser atendidos e compreendidos em suas especificidades e particularidades. Outrossim, parafraseando Vigotski, enfatizamos que o educador é o mediador no processo de aquisição de conhecimento do educando, e deve fazer isso por meio do respeito e valorização das experiências prévias dos educandos. Nessa perspectiva, concordamos com esse autor bielorusso, ao destacar que “a educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente; a função do professor se reduz à organização e à regulação de tal ambiente” (VIGOTSKI, 2003, p. 73). Dessa forma, cabe ao professor conhecer o aluno que receberá em sua sala de aula, e, conhecendo as suas especificidades, poderá desempenhar seu papel de mediador, sendo capaz de trabalhar com as potencialidades do aluno e não o limitar

pela sua síndrome. Essas são atitudes de um professor alteritário e dialógico, que compreende o seu papel na constituição do outro sujeito para além dos seus limites orgânicos e das imposições dos laudos e/ou modelos da medicina.

## **Considerações finais**

Por intermédio do desenvolvimento dessa pesquisa, pudemos notar a premissa de mais pesquisas na área da educação que abordem a SPW, visto que apenas a tese de Lellis (2015) foi encontrada referente ao tema, com isso algumas das perguntas que moveram essa pesquisa ainda permanecem em aberto.

No que tange ao conhecimento de professores da educação básica acerca das características da Síndrome de Prader Willi, especificidades da síndrome e quais as necessidades específicas e direitos desse público, Lellis (2015) destaca, em sua tese, que tão importante quanto às políticas que amparam o atendimento de crianças com deficiência na escola comum, se faz premente “uma série de empreendimento para sensibilizar familiares, professores e alunos em relação a chegada de discentes com deficiência para viverem com seus pares” (LELLIS, 2015, p. 60).

Relativo a conhecer os aspectos fenotípicos e genotípicos da síndrome, após uma pesquisa nos manuais diagnósticos, pudemos notar que a SPW vem recebendo atenção devido a sua ligação direta com os casos de obesidade infantil, sendo uma das comorbidades que mais se destaca e que necessita de grande atenção, visto que a obesidade traz consigo grandes impactos na vida da criança, uma vez que desencadeia quadros de hipertensão e diabetes que causam prejuízo à vida das pessoas que a apresentam.

No que tange às características comportamentais que impactam a vida escolar de crianças entre 3 e 5 anos que apresentam a SPW, de acordo com a Associação Brasileira de Prader-Willi (2021), essas crianças podem desenvolver problemas de personalidade, como depressão, violência, irritabilidade, mudanças abruptas de humor, imaturidade, comportamento social inadequado, pouca interação com os outros, teimosia, hábito de mentir, desobediência ou falta de cooperação, impulsividade, inquietação, choro sem motivo aparente, rejeição de mudanças na rotina e obsessão por uma ideia ou atividade.

No que concerne à adaptação de atividades para um discente com a SPW, Lellis (2015) em sua dissertação, aponta um dado importante e impactante para a educação, pois, de acordo com a autora, o discente sujeito de sua pesquisa passou por cinco escolas e nenhuma delas adaptava as atividades para contemplar as suas especificidades. As primeiras escolas não observavam dificuldades no discente, atribuíam seu baixo desempenho ao comportamento inadequado, tendo sido expulso de uma das escolas por mau comportamento, no entanto, de acordo com a

pesquisa empregada por Lellis (2015), a única escola que deu a atenção necessária para que o discente se desenvolvesse foi uma instituição pública. A pesquisa realizada em uma escola de Vitória-ES evidenciou que a colaboração é fundamental no atendimento ao público-alvo da educação inclusiva e a formação de professores propicia um atendimento especializado a esse público, como destaca (LELLIS, 2015, p. 89): “A escola possuía professores especializados que trabalhavam tanto no AEE quanto no atendimento colaborativo. Além disso, a escola contava com estagiários, que auxiliavam os alunos com deficiências”.

Ante o exposto, o estudo encontrado evidencia a necessidade de um trabalho colaborativo entre os professores da sala regular, os professores do AEE, estagiários e comunidade escolar, visando sempre a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes público-alvo da educação especial.

Em suma, faz-se mister destacar que é necessário mais pesquisas acerca da SPW voltadas para a inclusão de pessoas que apresentam a síndrome, visto que o estudo desenvolvido por Lellis, em 2015, é o único encontrado, e como pudemos apurar, as características comportamentais impactam diretamente a vida escolar da pessoa com SPW, podendo levar a uma expulsão indevida, como aconteceu com o sujeito da pesquisa de Lellis, e para que fatos como esse deixem de ser uma realidade na vida dessas pessoas, se faz necessário mais conhecimento acerca da SPW e suas especificidades. Precisamos que a educação produza a sua própria bibliografia acerca das pessoas com síndromes raras, a fim de que, ao lançar um olhar sobre as peculiaridades desses sujeitos, possamos lançar pistas, indícios e sinais para os seus docentes e demais profissionais da educação.

## Referências

- ARAÚJO, M. P. M. **Assim como as borboletas**: a história de vida de Bianca e a síndrome de Turner. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil, 2020.
- ARAÚJO, M. P. M.; DRAGO, R. A história de vida de um sujeito com a Síndrome de Klinefelter. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 405-416, 2018.
- BARRAL, W. B. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.
- BRAVO, D. de O. M. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan**: um estudo de caso. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- DRAGO, R. **Estudos e Pesquisas sobre Síndromes**: relatos de casos. Rio de

Janeiro: WAK, 2013.

DRAGO, R. **Síndromes**: conhecer, planejar e incluir. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

DRAGO, R. **Transtornos do desenvolvimento e deficiência**: inclusão e escolarização. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

LELLIS, M. G. de O. **O Aluno com Síndrome de Prader-Willi na Escola Comum**: Inclusão, Escolarização e Processos de Subjetivação. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SÍNDROME de Prader-Willi: Crescimento Infantil. **Pfizer**. 2020. Disponível em: <https://www.pfizer.com.br/sua-saude/sindrome-de-prader-willi>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SANTOS, V. D.; CANDELORO, R. J. **Trabalhos Acadêmicos**: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre/RS: AGE Ltda, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2003.

## CAPÍTULO 3

# CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E ANÁLISE SISTÊMICA

*Cláudia Tammy da Cruz Abreu<sup>1</sup>*

### **Introdução**

A busca por uma educação que acolha e atenda às necessidades de todos os estudantes, com suas diversas características, habilidades ou condições, tem sido cada vez mais reconhecida como um direito fundamental e uma base para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Desse modo, a educação inclusiva é um tema de extrema importância e relevância no contexto educacional contemporâneo.

Este artigo discute a importância de ampliar os conhecimentos da comunidade escolar sobre a imprescindibilidade da educação inclusiva, listando ações educativas que transpõem as paredes da sala de recursos e que contribuem para a conscientização dos agentes do espaço educacional, promovendo sensibilização e reflexão acerca do tema. Através da análise de pesquisas, estudos e teorias relevantes na área, pretende-se compreender as principais abordagens, estratégias e desafios relacionados à sua implementação.

A revisão bibliográfica permitirá explorar conceitos fundamentais relacionados à educação inclusiva, como equidade, diversidade, acessibilidade, adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas. Serão considerados também aspectos legais que respaldam a educação inclusiva, bem como os benefícios e impactos positivos que ela pode trazer para os estudantes, para as escolas e para a sociedade como um todo.

Em seguida, busca-se compreender a interação entre os diversos elementos que compõem o sistema educacional, incluindo políticas públicas, gestão escolar, currículo, recursos didáticos e envolvimento da comunidade. Serão examinadas as interações, sinergias e possíveis desafios que surgem ao promover uma educação inclusiva em todos esses níveis.

---

1 Mestra em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). E-mail: tammy.abreu@hotmail.com.

Este estudo reitera a correlação existente entre a adoção de práticas inclusivas que englobam toda a comunidade escolar (professores, colaboradores, apoio pedagógico, corpo administrativo, gestão, famílias e comunidade) e a geração de impacto positivo em diferentes aspectos socioemocionais da vida dos estudantes (erradicação do bullying, socialização, empatia, sensação de pertencimento e construção de identidade). Espera-se contribuir para a compreensão mais aprofundada dos caminhos e das práticas que podem ser adotadas para promover a educação inclusiva de forma efetiva e abrangente. Além disso, busca-se fornecer subsídios para a reflexão e a tomada de decisão por parte de gestores, educadores, formuladores de políticas e demais atores envolvidos no campo da educação inclusiva.

### **Bases teóricas e os documentos constitutivos da educação inclusiva**

A perspectiva educacional inclusiva é um modelo que visa garantir a participação e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas características, habilidades, necessidades especiais ou condições sociais. Baseia-se no princípio de que todas as crianças e jovens têm o direito de receber uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo e equitativo.

Ao contrário do modelo tradicional, que exclui ou segrega alunos com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou outras necessidades especiais, a educação inclusiva busca eliminar as barreiras que impedem a participação plena dos estudantes. Isso significa oferecer suporte e adaptações necessárias para que todos possam participar ativamente das atividades escolares, receber apoio individualizado quando necessário e ter acesso aos mesmos recursos e oportunidades de aprendizado.

Um processo educacional genuinamente inclusivo ocupa-se em promover ações concretas, como a criação de ambientes de aprendizado acolhedores e acessíveis, o treinamento de professores para atender às necessidades diversificadas dos alunos, o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas e a propagação de uma cultura de respeito, aceitação e valorização da diversidade. De acordo com o pensamento de FREIRE (1980, p. 39)

(...) é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Importante ressaltar que a educação inclusiva não se limita apenas a alunos com deficiências ou necessidades especiais. Trata-se ainda de incluir estudantes de diferentes origens étnicas, culturais, socioeconômicas e linguísticas,

garantindo que todos tenham oportunidades iguais de aprendizado e participação na vida escolar, promovendo a igualdade de oportunidades educacionais, o respeito à diversidade e à subjetividade e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, preparando-os para uma participação ativa na sociedade. Para compreendermos a essência da perspectiva inclusiva, faz-se necessário atermo-nos às noções de igualdade e de equidade.

Equidade e igualdade são conceitos relacionados à justiça social, mas possuem significados diferentes. Igualdade refere-se à distribuição igualitária de recursos, oportunidades ou tratamento para todos, independentemente das suas circunstâncias individuais. Sob o princípio da igualdade, todas as pessoas recebem o mesmo, sem levar em consideração suas necessidades, desigualdades existentes ou diferenças individuais. É uma abordagem baseada na ideia de que todos devem receber tratamento igual, independentemente das suas circunstâncias.

Equidade refere-se à distribuição de recursos, oportunidades ou tratamento de forma justa e adequada, considerando as diferentes necessidades, circunstâncias e desigualdades existentes entre as pessoas. A equidade reconhece que as pessoas têm pontos de partida diferentes e busca proporcionar condições justas e adequadas para que todos tenham oportunidades iguais de sucesso. Em outras palavras, a equidade se concentra em tratar as pessoas de maneira justa, levando em conta suas diferenças e garantindo que elas tenham acesso às mesmas oportunidades.

Para ilustrar a diferença, imagine uma situação em que um grupo de pessoas está tentando olhar por cima de um muro alto. Sob o princípio da igualdade, todas as pessoas receberiam uma caixa do mesmo tamanho para ajudá-las a enxergar. No entanto, algumas pessoas podem ser mais baixas do que outras e, portanto, a caixa pode não ser suficiente para elas. Sob o princípio da equidade, as pessoas receberiam caixas de tamanhos diferentes, de acordo com sua altura, para garantir que todas possam ver por cima do muro.

Em resumo, enquanto a igualdade busca tratar todos de forma igual, independentemente das suas circunstâncias, a equidade busca tratar as pessoas de forma justa e adequada, considerando suas diferenças e necessidades individuais. A equidade reconhece que algumas pessoas podem precisar de mais apoio ou recursos adicionais para alcançar a igualdade de oportunidades.

Incluir é adaptar elementos do sistema educacional a fim de assegurar o acesso, permanência e condições de aprendizagem para todas as pessoas, sem preconceitos e de forma a valorizar as diferenças. Parte superior do formulário

Cada estudante é um ser individual, com sua personalidade, suas vivências e suas emoções, habilidades e dificuldades. O diálogo sobre educação inclusiva

rompe com paradigmas sociais: remete à convivência de todas as pessoas, nos mesmos espaços, de maneira respeitosa e com igualdade de oportunidades, independente de suas características e contextos individuais.

A Educação inclusiva é uma perspectiva, um modelo de integração. Surge na década de 1990, inaugura o termo “pessoa com deficiência”, ao passo que defende o acolhimento da diversidade humana. Visa incluir o aluno com deficiência nos mesmos ambientes que os alunos sem deficiência, promovendo o convívio social e ações de acessibilidade. Enquanto isso, a educação especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis educacionais. Deve ser ofertada aos alunos com Deficiências, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades ou Superdotação. Importante passo para o cenário educacional, teve início no século XIX, sendo naquele momento as classes especiais e as instituições especializadas o único meio de acesso à educação para o público-alvo da educação especial.

No âmbito internacional, existem diversos marcos legais que estabelecem a importância e o compromisso com a educação inclusiva. Esses documentos reconhecem o direito de todas as pessoas à educação de qualidade, sem discriminação, e destacam a necessidade de garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos. Alguns dos principais marcos legais internacionais relacionados à educação inclusiva são:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): Embora não seja especificamente voltada para a educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece o direito à educação como um direito fundamental de todos. Ela enfatiza que a educação deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos no ensino fundamental, e deve promover a igualdade de oportunidades.
- Declaração de Salamanca (1994): Esta declaração, adotada pela UNESCO, foi um marco importante para a promoção da educação inclusiva. Ela estabelece os princípios e as políticas para a educação inclusiva e afirma que todas as crianças têm o direito de receber uma educação de qualidade em escolas regulares, independentemente de suas características ou deficiências. A Declaração de Salamanca defende a educação inclusiva como uma maneira de promover a participação, a igualdade e o respeito à diversidade.
- Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006): Esta convenção estabelece os direitos das pessoas com deficiência em várias áreas, incluindo a educação. Ela enfatiza que as pessoas com deficiência têm o direito de acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e em igualdade de oportunidades.

A convenção exige que os Estados Partes tomem medidas eficazes para garantir a inclusão plena de pessoas com deficiência no sistema educacional.

- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) - ODS 4: Educação de Qualidade (2015): Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, adotados pela Assembleia Geral das Nações Unidas, incluem o ODS 4, que tem como objetivo garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos. Os países são incentivados a adotar políticas e práticas que promovam a inclusão, a equidade e a acessibilidade na educação, visando alcançar a educação universal e de qualidade.

Esses marcos legais internacionais são referências importantes para a promoção da educação inclusiva em todo o mundo. Eles estabelecem diretrizes e princípios que os países devem seguir para garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características ou condições. No Brasil, a educação inclusiva também é respaldada por dispositivos legais que garantem o direito à educação de qualidade para todas as pessoas, independentemente de suas características, habilidades ou condições. Alguns dos principais marcos legais da educação inclusiva no país são:

- Constituição Federal de 1988: A Constituição Federal estabelece a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, incluindo o direito à educação. O artigo 205 da Constituição afirma que a educação é um direito de todos e um dever do Estado, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996: A LDB é a principal legislação que regulamenta a educação no Brasil. Ela estabelece que a educação inclusiva deve ser oferecida em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.
- Decreto nº 6.571/2008: Esse decreto regulamenta o atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação inclusiva. Ele estabelece diretrizes para a oferta do AEE, que consiste em serviços, recursos e estratégias pedagógicas adicionais, oferecidos de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, com o objetivo de promover a participação e o aprendizado de estudantes com necessidades educacionais especiais.
- Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014: O PNE é

um instrumento de planejamento que estabelece metas e estratégias para a educação brasileira. O PNE prevê a promoção da educação inclusiva como um dos princípios fundamentais, com metas específicas para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação e outras necessidades especiais.

Além desses marcos legais, o Brasil também possui outras políticas e normativas específicas relacionadas à educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, o Programa Nacional de Acessibilidade nas Escolas (Pronace), a Política Nacional para a Integração da Portadora de Deficiência e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Essas iniciativas buscam garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais para todos os estudantes brasileiros.

## **Educação inclusiva no chão da escola**

Para refletirmos sobre as possibilidades de ações concretas no ambiente escolar, iremos em um primeiro momento debruçar-nos sobre o conjunto de princípios que rege a educação inclusiva. Os cinco princípios da educação inclusiva foram estabelecidos na Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca, Espanha, 1994). A conferência reuniu representantes de diversos países, especialistas em educação e organizações internacionais, com o objetivo de discutir e promover a educação inclusiva em todo o mundo.

A Declaração de Salamanca foi um marco importante para a promoção da educação inclusiva, pois estabeleceu diretrizes e princípios que orientam a criação de sistemas educacionais inclusivos e garantem o direito de todas as crianças, independentemente de suas características ou deficiências, a uma educação de qualidade em escolas regulares. Os cinco princípios fundamentais da educação inclusiva, definidos na Declaração de Salamanca, são:

1. Princípio de participação: Todas as crianças têm o direito de participar plenamente na vida escolar e de se beneficiar de uma educação de qualidade. Isso implica garantir sua presença e participação ativa nas escolas e nas atividades educacionais, sem discriminação.

2. Princípio de igualdade de oportunidades: Todas as crianças devem ter igualdade de oportunidades para acessar a educação, independentemente de suas características, habilidades, deficiências ou condições sociais, culturais e

econômicas. Isso requer a remoção de barreiras e a adoção de medidas que garantam a inclusão e a igualdade de tratamento.

3. Princípio de respeito pela diversidade: A diversidade é valorizada e respeitada, reconhecendo que cada criança é única e tem necessidades, características e talentos diferentes. A educação inclusiva busca promover uma cultura de respeito, aceitação e valorização das diferenças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

4. Princípio de apoio à aprendizagem: As escolas devem adotar abordagens pedagógicas flexíveis e adequadas às necessidades de todos os estudantes, oferecendo apoio individualizado e recursos adicionais quando necessário. O objetivo é garantir que cada criança possa alcançar seu pleno potencial acadêmico e desenvolvimento pessoal.

5. Princípio de colaboração: A educação inclusiva requer a colaboração de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo professores, famílias, comunidade e outros profissionais. A parceria entre todos os atores é fundamental para o planejamento, a implementação e a avaliação de práticas inclusivas, visando a garantir o sucesso de todos os estudantes.

Esses cinco princípios da educação inclusiva estabelecidos na Declaração de Salamanca fornecem diretrizes essenciais para a promoção de sistemas educacionais mais inclusivos, equitativos e de qualidade em todo o mundo.

A promoção da inclusão na educação envolve a implementação de práticas inclusivas que englobam toda a comunidade escolar. Aqui estão algumas práticas inclusivas que podem ser adotadas para criar um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo:

1. Ambiente acolhedor e respeitoso: Criar um ambiente escolar acolhedor e respeitoso é fundamental. Isso inclui promover o respeito pela diversidade, combater o bullying e o preconceito, e encorajar a aceitação e a valorização de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças.

2. Participação e engajamento dos estudantes: Incentivar a participação ativa e o engajamento de todos os estudantes é essencial. Isso pode ser feito por meio de práticas pedagógicas que promovam a interação, a colaboração e a participação de todos os alunos nas atividades escolares.

3. Adequação curricular: Adotar uma abordagem curricular flexível e adaptada às necessidades de todos os estudantes é uma prática inclusiva. Isso pode envolver a oferta de materiais e recursos diferenciados, estratégias de ensino diversificadas e ajustes na avaliação para garantir que todos os alunos possam participar e progredir.

4. Apoio individualizado: Proporcionar apoio individualizado aos estudantes que necessitam é fundamental para a inclusão. Isso pode incluir serviços

de apoio especializado, como atendimento educacional especializado (AEE), planos de intervenção pedagógica individualizados e adaptações razoáveis para garantir o acesso e a participação de todos.

5. Formação e capacitação dos educadores: Investir na formação e capacitação dos educadores é essencial para promover a inclusão. Os professores devem receber suporte e treinamento adequados para lidar com a diversidade em sala de aula, implementar práticas inclusivas e adaptar suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades individuais dos estudantes.

6. Parceria com as famílias: Envolver as famílias no processo educativo e estabelecer uma parceria colaborativa é crucial. Isso inclui a comunicação regular com os pais, a valorização de sua participação na educação dos filhos e o compartilhamento de informações relevantes para apoiar o progresso dos estudantes.

7. Acessibilidade física e tecnológica: Garantir a acessibilidade física e tecnológica é uma prática inclusiva importante. Isso envolve a disponibilidade de infraestrutura acessível, como rampas e banheiros adaptados, bem como o uso de tecnologias assistivas e recursos digitais que possam ajudar os estudantes a participarem plenamente das atividades escolares.

Essas práticas inclusivas envolvem a colaboração de toda a comunidade escolar, incluindo educadores, estudantes, famílias e profissionais de apoio. Ao adotar essas práticas, as escolas podem criar um ambiente inclusivo que promova o aprendizado, o desenvolvimento e a participação de todos os estudantes. Um exemplo pertinente de inclusão educacional é a aplicação do desenho universal da aprendizagem.

O Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) é uma abordagem pedagógica que busca criar ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis para todos os estudantes, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades. O conceito de DUA foi desenvolvido por pesquisadores do Centro de Aprendizagem Aplicada da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos.

O DUA baseia-se nos princípios do Desenho Universal, que é uma abordagem amplamente utilizada em arquitetura e design para criar produtos, ambientes e serviços acessíveis a todas as pessoas, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas. No contexto da educação, o DUA propõe a aplicação desses princípios no planejamento e na implementação do currículo, de modo a atender às necessidades diversificadas dos estudantes.

A abordagem do DUA é baseada em três princípios fundamentais: engajamento (oferecer múltiplas formas de engajamento para capturar o interesse e a motivação dos estudantes), representação (consiste em apresentar informações de maneiras diversas para permitir que os estudantes compreendam e processem

a informação), ação e expressão (oferecer diferentes maneiras para que os estudantes demonstrem o que aprenderam e apliquem seus conhecimentos).

O DUA reconhece que os estudantes têm diferentes formas de aprender, e as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptáveis para atender a essas diferenças. Entretanto, LUSTOSA e PAIXÃO (2016, p. 267) apontam que

(...) o modelo de formação docente adotado em nosso país tem se revelado pouco eficaz para preparar o professor que vai atuar em contextos inclusivos, visto que as atividades de formação, de modo geral, não se articulam aos problemas reais vivenciados pelo professor no cotidiano da sala de aula e não vislumbram a autonomia do professor.

Ao aplicar os princípios do DUA, os educadores buscam criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, promovendo a participação ativa, o engajamento e o sucesso de todos os estudantes. É importante ressaltar que o Desenho Universal da Aprendizagem não é uma estratégia única, mas uma abordagem flexível que pode ser aplicada em diferentes contextos e níveis de ensino, permitindo que os educadores ajustem e personalizem suas práticas para atender às necessidades específicas de seus estudantes.

### **Por que incluir todos no ensino regular?**

Todos os indivíduos têm o direito humano fundamental à educação. A inclusão garante que esse direito seja respeitado e promove a igualdade de oportunidades educacionais para todos, independentemente de suas características ou condições. É uma manifestação concreta dos princípios de igualdade e justiça. Ao oferecer a todos os estudantes as mesmas oportunidades de aprendizado, independente de suas diferenças, é possível combater a discriminação, a exclusão e as desigualdades presentes na sociedade.

O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos, apoiando as necessidades individuais de todos, corroborando o princípio de que juntos, todos aprendem melhor. De acordo com CARVALHO (2005, p. 53) “O imaginário, mais do que cópia do real, é uma forma de ligar as coisas ao eu, ou de plasmar visões de mundo, modelando condutas e estilos de vida”. Com a inclusão, os estudantes ganham a oportunidade de aprender, interagir e experimentar a vida em comunidade. Assim, as diferenças deixam de ser encaradas como obstáculos e passam a ser compreendidas como diversidade.

Cada aluno traz consigo experiências, perspectivas e habilidades únicas, que enriquecem o ambiente educacional e promovem uma aprendizagem mais ampla e enriquecedora para todos. Esse contato promove o desenvolvimento social e emocional. Torna possível que os estudantes interajam e convivam com pessoas diferentes, desenvolvendo habilidades sociais e emocionais importantes,

como empatia, respeito, tolerância e cooperação. Essas habilidades são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos na sociedade. Segundo FREITAS (2021, p. 293)

A valorização da diversidade, tão presente em nosso cenário, é uma das marcas da inclusão, pois nos contextos das escolas regulares, a partir desta perspectiva, haverá a possibilidade de promoção do convívio entre as pessoas de diferentes contextos, culturas, estilos de vida, histórias, tipos de habilidades e conhecimentos, facilitando, assim, a construção de uma sociedade mais justa.

Ao se sentirem aceitos e valorizados, os estudantes têm maior motivação e autoestima, o que pode contribuir para seu desenvolvimento acadêmico e profissional no futuro. Essa vivência promove uma compreensão mais ampla do mundo, prepara os alunos para lidar com a diversidade e contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Em resumo, a inclusão de todos os estudantes no ensino regular promove a justiça, a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade e o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ela é um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva, equitativa e respeitosa com as diferenças.

### **Considerações finais**

A prática educacional inclusiva promove a geração de impacto positivo em diferentes aspectos socioemocionais da vida dos estudantes. Contudo, é importante lembramos que a educação inclusiva não é responsabilidade apenas do professor, estendendo-se a toda a comunidade escolar. E quem é a comunidade escolar? Todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: professores, colaboradores, apoio pedagógico, corpo administrativo, gestão, famílias e o entorno geográfico no qual a escola está inserida.

Logo, a implementação de um processo educacional que contemple a inclusão solucionará diversos desafios enfrentados por esse alunos e por toda a comunidade. sendo um processo permeados por temas como, erradicação do bullying, socialização e convivência com a diferença, empatia, sensação de pertencimento e construção de identidade.

A inclusão no ensino regular oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver uma identidade positiva, valorizando suas características individuais e reconhecendo suas habilidades e potenciais. Ao serem incluídos e valorizados em um ambiente educacional inclusivo, os estudantes têm a oportunidade de se expressar, construir sua identidade e fortalecer sua autoestima.

Esses aspectos são cruciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo não apenas para seu sucesso acadêmico, mas também para sua

formação como cidadãos responsáveis, tolerantes e solidários. A inclusão no ensino regular é um caminho para construir uma sociedade mais justa, equitativa e respeitosa, onde todos possam se sentir parte integrante e valorizada.

## Referências

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Camila C. S. **A prática educativa como cata-vento: reflexões sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial**. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. Fortaleza: EdUECE, 2021. Disponível em: <https://www.uece.br/eduecewp/wp-content/uploads/sites/88/2013/07/PR%C3%81TICAS-EDUCATIVAS-M%C3%9ALTIPLAS-EXPERI%C3%8ANCIAS-EM-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 29/03/2023.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal. **Formação para atuação na educação inclusiva: a visão de alunos do curso de pedagogia da UFPI**. In: LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes; PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal (Org.). **Entre paradigmas: pesquisas em educação especial e inclusiva**. Teresina: EDUFPI, 2016.

## CAPÍTULO 4

# CAMINHOS PARA INCLUSÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO: DESVELANDO AS AÇÕES E DESAFIOS PARA ACESSO E PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS<sup>1</sup>

*Erick Carlos da Silva<sup>2</sup>*

*Isabel Matos Nunes<sup>3</sup>*

### Introdução

Este capítulo é um recorte de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, concluída no ano de 2022, do curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual buscou analisar as ações do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus São Mateus, na organização da modalidade de Educação Especial. Priorizou-se o diálogo com a perspectiva da sociologia figuracional de Norbert Elias (1994) através dos conceitos de rede de interdependência e figuração. Como metodologia, foi realizada uma abordagem qualitativa que consistiu em um estudo de caso (GIL, 1998). Neste recorte, apresenta-se a análise documental através dos documentos institucionais do Instituto Federal do Espírito Santo, que garantem a permanência dos estudantes no Instituto, evidenciando que a instituição vem buscando garantir o acesso e permanência dos estudantes, embora haja barreiras pedagógicas e atitudinais.

O texto está dividido em quatro seções, a primeira intitulada introdução, traz a primazia da discussão deste trabalho. A segunda seção, aborda um panorama da implementação das ações destinadas aos estudantes com necessidades específicas, por meio dos documentos que balizam as diretrizes para atendimento na instituição. A terceira seção traz algumas sistematizações dos relatórios

---

1 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE nº:54388421.9.3001.5072.

2 Graduando em Pedagogia, Universidade Federal do Espírito Santo, Campus São Mateus - UFES, erickcarlos\_1@hotmail.com.

3 Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo – PPGEEB/CEUNES/UFES. isabel.nunes@ufes.br.

de gestão, acerca das ações que foram efetivamente realizadas, bem como, os alguns dos desafios da instituição na promoção de acessibilidade. Por fim, a quarta seção traz as considerações finais que abre para uma breve reflexão acerca das ações da instituição.

### **Acesso e permanência dos estudantes vinculados à Educação Especial no IFES: análise documental**

No estado do Espírito Santo, a oferta do ensino profissional que hoje integra o Instituto Federal do Espírito Santo, teve início em 1909 com a Escola de Aprendizes e Artífices do Espírito Santo, criada pelo então presidente Nilo Peçanha. Em 1942, a instituição passa a se chamar Escola Técnica de Vitória, depois em 1965, Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETEFES), em 1999, Centro Federal de Educação do Espírito Santo – Cefetes e, a partir de 2008, Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes (PAULA; MELO, 2019).

De acordo com Paula e Melo (2019), as primeiras ações destinadas ao público-alvo da Educação Especial no Ifes, se deu a partir da criação do programa TecNep que mais tarde deu lugar ao atual Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – Napne. De acordo com a Resolução CS nº 33/2020 (IFES, 2020a, Art. 2º), este núcleo “[...] é um órgão de natureza consultiva e executiva, de composição multidisciplinar, instituído pela Direção-Geral de cada Campus/Campus Avançado/Cefor, por meio de portaria.” O Napne tem por objetivo, o desenvolvimento de ações que possam contribuir para a inclusão dos discentes, principalmente viabilizando as condições de acesso, permanência e êxito, conforme o Art. 5º da Resolução CS nº 33/2020, que viabiliza as perspectivas de inclusão.

Neste estudo, foi realizado um levantamento através de uma análise documental em que foram consultados os relatórios de gestão, as diretrizes da instituição no que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Grande parte dos relatórios e documentos institucionais estão presentes no site do Ifes e o mapeamento do quantitativo de estudantes atendidos foi realizado em parceria com o Napne do campus e consultado nos relatórios de gestão. Desse modo, os principais documentos analisados estão abaixo elencados:

**Quadro 1:** Levantamento dos principais documentos do Ifes que norteiam as diretrizes de atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial. (continua).

<b>NOME DO DOCUMENTO</b>	<b>FINALIDADE DO DOCUMENTO</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2014-2019)	Planejar e executar o fazer acadêmico de forma democrática e aberta aos interesses da sociedade, dá prosseguimento a um processo de mudança cultural que valoriza o planejamento e a avaliação.	2014
Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente	Fornecer balizas que orientem a avaliação que fazemos sobre a nossa conduta enquanto seres pertencentes a uma coletividade, herdeiros de valores e de princípios elaborados ao longo da nossa história.	2016
Resolução nº 34/2017	Institui as Diretrizes Operacionais para Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.	2017
Resolução nº 55/2017	Institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes.	2017
Regulamento de Orientação Didática - ROD	Documento único de gestão educacional que estabelece normas aos processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos no Ifes.	2020
Relatório das Atribuições do Napne	O presente regulamento disciplina a organização, o funcionamento e as atribuições dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) de cada campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). - Art. 1º	2020
Relatórios de Gestão	Prestação de contas que os responsáveis pela gestão de recursos públicos devem realizar a cada exercício”, cujo objetivo é oferecer uma visão clara para a sociedade sobre o emprego dos recursos para geração de valor público.	2018, 2019, 2020 (respectivamente)

Elaborado pelos autores com base nos documentos do Ifes (2014, 2016, 2017 a; b, 2018, 2019, 2020, a;b;c).

Conforme evidenciado no quadro 1, a Resolução CS nº 34/2017 instituiu os procedimentos de atendimento aos alunos com necessidades específicas, vinculados à Educação Especial. Além das verificações e da composição do RAI – Relatório Inicial dos Alunos, a reunião pedagógica é um momento importante para acompanhar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Como

procedimento, os docentes em conjunto com o Napne, devem emitir um relatório único para os discentes atendidos, contemplando os avanços no processo de ensino e aprendizagem, socialização, amadurecimento intelectual; dificuldades e retrocessos; fatores externos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem; e por fim, encaminhamentos necessários a ser realizados ao final da reunião pedagógica intermediária (IFES, 2017a).

Além disso, o Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente estabelece direitos para as pessoas com necessidades específicas como flexibilização de conteúdos, adequações curriculares, atendimento multidisciplinar, apoio especializado, concessão de prazos, encaminhamento e acompanhamento em estágios, dentre outros (IFES, 2016).

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, o diretor geral do campus deve garantir, conforme demanda e legislação vigente que preceitua, que o AEE, tem a função de: “[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (IFES, 2017a, Art. 7º, §1º). Além do mais, a resolução diz que o AEE será realizado, de forma prioritária nas salas de recursos multifuncionais ou em outra instituição, sempre no turno inverso, não podendo ser substitutivo às classes comuns. O professor de atendimento educacional especializado, deve ter habilitação em educação especial para o exercício da docência.

A resolução CS nº 55/2017, traz os procedimentos de acompanhamento dos estudantes com NEE, nesse sentido, a resolução prevê a disponibilização de orientações à equipe pedagógica e docentes sobre cada estudante atendido, havendo a possibilidade de reuniões para esclarecimentos de dúvidas na elaboração do PEI, por exemplo.

O PEI será solicitado quando o aluno não puder ou não conseguir participar das práticas pedagógicas estabelecidas no Plano de Ensino do professor, após avaliação conjunta seguidamente de um diagnóstico pedagógico (elaborado pelo professor, coordenador, pedagogo e professor de AEE). Nele devem constar as ações pedagógicas indicadas como adequadas, conforme orientações para cada tipo de necessidade específica, a saber: adequações curriculares com flexibilização de conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos (material pedagógico e equipamentos, como utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos especiais) e formas de avaliação diferenciadas, quando for o caso.

§ 1º O PEI deverá ser entregue em até 15 (quinze) dias após o envio da comunicação do Napne com sua solicitação e orientações ao setor pedagógico responsável, e ao Napne via e-mail institucional (IFES, 2017b, Art. 11).

A resolução prevê ainda momentos para atendimento aos discentes, agendados pelos professores, a fim de sanar dificuldades particulares, o uso de tecnologia assistiva e a disponibilização de profissionais como professores de AEE, monitores, estagiários, ledores para auxílio e atuando de forma articulada com os professores e demais profissionais, quando fizer necessário e atendendo os princípios da equidade.

No que diz respeito às avaliações, os cursos do Ifes Campus São Mateus estão divididos em semestre, apesar da modalidade do Ensino Médio Integrado estar classificado em regime anual, as etapas de avaliação estão divididas em semestres. De acordo com o Regulamento de Orientação Didática – ROD (IFES, 2020b, artigos 69 e 70), é definido sobre os aspectos avaliativos, com caráter processual, diagnóstico e formativo, em que envolverá professores e estudantes, com aspectos qualitativos e quantitativos, reflexão de estratégias e possibilidades nas quais nortearão a prática pedagógica, reconhecendo, sobretudo, os limites e potencialidades de cada estudante, contribuindo para a autonomia de cada estudante. O ROD prevê ainda que, na avaliação dos discentes, o Ifes oferecerá as adaptações e apoios necessários para aplicação dos instrumentos avaliativos, sendo orientado, pelo Projeto Pedagógico Institucional - PPI e Projeto Pedagógico do Curso - PPC, em que se considera cada modalidade de ensino (IFES, 2020b).

Ainda de acordo com o regulamento, é necessário que os docentes adotem no mínimo três instrumentos avaliativos, e preferencialmente, integrados a outros componentes curriculares. Além disso, para promoção, o discente precisa estar com frequência igual ou superior a 75% e, não tenha sido reprovado em 3 disciplinas. Ademais, o documento traz os procedimentos necessários adotados pela instituição para atender as demandas da comunidade escolar (IFES, 2020b).

Com relação aos alunos com necessidades específicas, a resolução CS nº 55/2017 traz algumas especificidades, como por exemplo, a possibilidade da avaliação estar adequada a situações em que aquele estudante está inserido, levando em consideração os limites e potencialidades, o qual se prima em contribuir para autonomia. Esses procedimentos avaliativos deverão ser estabelecidos através de acordo entre docente e estudante, podendo haver intervenções da equipe pedagógica e Napne. Ademais, o estudante pode realizar as avaliações com o uso de tecnologias assistivas que atendam suas necessidades, bem como, ter a presença de profissionais de apoio e ampliação do horário da prova, desdobramento das avaliações, em relação à complexidade de realização, podendo ser em dias, ou a possibilidade de realização da avaliação em horários alternativos caso necessário (IFES, 2017b).

Todavia, com relação à promoção e certificação, a resolução diz que este procedimento deve estar evidenciado nas adaptações curriculares previstas

no PPC e no Plano de Ensino, com avaliações adequadas e documentadas no Relatório Coletivo Docente - RCD e no Relatório Individual de Terminalidade Específica - RITE, considerando o caso. Tal documento norteia algumas questões procedimentais, incluindo: aceleração de estudos para os alunos com altas habilidades/superlotação, conforme dispostos na LDB nº 9394/96, no parecer CNE/CEB nº 17/01, na resolução CNE/CEB nº 02/01, bem como na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considerando o desempenho acadêmico, o acompanhamento realizado pelos profissionais do Napne (IFES, 2017b). Contudo, há de considerar que:

[...] O processo de aceleração/avanço de estudos não se constitui mero e usual mecanismo de abreviação do tempo de conclusão de curso ou etapa de estudos, pois o atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação deverá se pautar – rotineira e basicamente – pelo aprofundamento e/ou enriquecimento curricular que promova o desenvolvimento de atividades voltadas às potencialidades e interesses apresentados pelo aluno, articuladamente aos demais programas e projetos escolares voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.

Art. 22 - No caso de alunos que necessitem de adaptação curricular de temporalidade, a Coordenação de Curso, o Napne, o professor de AEE e o setor pedagógico responsável, antes do início de cada semestre letivo, reunir-se-ão para definir os componentes curriculares que serão cursados pelo aluno de acordo com sua especificidade (IFES, 2017b, Arts. 21 e 22).

A resolução traz ainda, os seguintes procedimentos: “Após os componentes curriculares serem elencados, o setor pedagógico responsável enviará a relação dos componentes à Coordenadoria de Registro Acadêmico para a efetivação da matrícula” e “Não se aplicará o prazo de integralização de curso para o público-alvo da presente resolução que precisar de adaptação curricular” (IFES, 2017b, Art. 22, §§ 1º e 2º).

Para os discentes com Deficiência Intelectual ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, será facultativa a aplicação do estatuto de Terminalidade Específica, quando “[...] não puder atingir o nível exigido para a conclusão do curso, em virtude de suas limitações, mediante avaliação pedagógica e esgotadas as possibilidades de adequações curriculares” (IFES, 2017b, Art. 23). Estando em acordo e durante o acompanhamento, a verificação da necessidade da aplicação do estatuto de terminalidade específica, cabendo ao Napne, a articulação com a direção de ensino, reunindo os registros dos processos de ensino e aprendizagem, como PEI, RITE e RCD. Será aberto um processo com a solicitação de uma comissão que examinará a aplicação da terminalidade específica. Essa comissão será composta por um membro do Napne, um membro do setor pedagógico, um professor de Educação Especial ou Atendimento Educacional Especializado, um membro da equipe multidisciplinar, coordenador do curso

e dois docentes do curso. Nesse sentido, a comissão analisará os registros dos processos de ensino e aprendizagem, considerando o PPC e as possibilidades de certificação de Terminalidade específica, por fim, será elaborado um parecer que justifique a necessidade de aplicação ou não da terminalidade específica, registrando, por fim, as atas das reuniões realizadas (IFES, 2017b).

Não obstante, é importante salientar que a terminalidade específica, já regulamentado pelo parecer CNE/CEB nº 17/01, é a certificação de conclusão de escolaridade, que após avaliação pedagógica fundamentada, possa apresentar “[...] as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência [...]” (BRASIL, 2001b, p. 59). Geralmente a terminalidade específica se aplica nos casos que o estudante possui deficiência intelectual ou múltipla.

### **As ações desenvolvidas para inclusão das pessoas com necessidades específicas**

Nesta seção apresenta-se uma abordagem das ações desenvolvidas pelo Ifes que visam a inclusão das pessoas com necessidades específicas matriculadas na instituição, para tanto, apresenta-se uma sistematização dos principais documentos que tratam das ações como os relatórios de gestão e outros documentos que trazem procedimentos sobre o fazer pedagógico no Ifes.

Ao realizar a leitura do PDI (IFES, 2014), sobretudo quando o documento discorre sobre a atuação do Napne, evidencia-se que a inclusão das pessoas com deficiência é um desafio a ser superado. No entanto, a criação dos Napnes e sua articulação institucional, por meio de comissões, é tida como uma das ações para assegurar as diretrizes de promoção à inclusão na instituição. Além disso, o PDI contempla a importância da criação do Fórum dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - Fonapne, órgão consultivo e interdisciplinar, o qual foi instituída pela portaria nº1.188/2012, prevista no Regimento Geral dos Campi e que tem por finalidade

[...] elaborar documentos norteadores para as ações dos Napne visando à unificação de diretrizes, funcionamento, composição e procedimentos dos Núcleos no Ifes, bem como ao acompanhamento da implementação de tais documentos, de sua avaliação e reformulação, quando esta se fizer necessária (IFES, 2014, p. 43).

Nesta perspectiva, o documento elenca algumas ações estratégicas para o fortalecimento da inclusão na instituição como a gestão participativa, que estabelecerá mecanismos para envolvimento no planejamento, revisão e avaliação do processo de inclusão, realçando a participação da comunidade escolar e de organizações representativas das pessoas com deficiência. Outro ponto, é a flexibilidade curricular, que tem como finalidade a adaptação do currículo às necessidades de cada estudante, promovendo oportunidades considerando os limites

e potencialidades dos indivíduos. Além disso, traz a avaliação formativa como acompanhamento do processo do ensino e aprendizagem, com o profícuo de identificar as dificuldades e superá-las. Além disso, o documento destaca a acessibilidade, acontecendo em todas as dimensões, o Atendimento Educacional Especializado, a fim de oportunizar que o alunado seja atendido por profissionais qualificados, considerando suas necessidades, complementando ou suplementando os seus estudos e o acompanhamento multidisciplinar, como acompanhamento de diferentes profissionais de diversas áreas do conhecimento (IFES, 2014).

Além das ações elencadas, outros aspectos do fortalecimento da educação especial estão contemplados no PDI, como formação continuada, acolhimento para que o processo de ensino e aprendizagem contemple os aspectos colaborativos, do respeito à diferença, que incentive a pesquisa com a comunidade acadêmica, disseminação das experiências que foram bem-sucedidas. A importância da criação da sala de recursos multifuncional, para apoio pedagógico e de atendimento educacional especializado, promovendo estratégias para eliminar barreiras existentes, e, por fim, da importância do Fonapne, enquanto um fórum que contribuirá nas discussões sobre ensino, pesquisa e extensão (IFES, 2014).

Segundo o relatório de gestão do Ifes<sup>4</sup> referente ao ano de 2020, o Napne foi criado no ano de 2006 no campus de Alegre e depois o núcleo foi se expandindo para outros campi<sup>5</sup>. Desse modo, cada campus tem autonomia de realizar as sensibilizações com a comunidade escolar e realizando os atendimentos, conforme demanda (IFES, 2020c).

A partir da publicação da Lei no 13.409/2016 e da Portaria Normativa no 09/2017, os processos seletivos do Ifes passaram a contemplar também a reserva de vagas para pessoas com deficiência, embora vinculada às reservas já existentes. Desta forma, para cada modalidade de reserva já em vigor, foi destinada uma parcela das vagas para pessoas com deficiência, de acordo com os percentuais verificados no último censo do IBGE. Atualmente, o percentual segue um novo critério de margem de corte, adotado pelo IBGE em 2018, o qual considera como pessoa com deficiência os indivíduos que indicaram ter, pelo menos, muita dificuldade em uma ou mais questões (enxergar, ouvir, caminhar/subir degraus). Isso fez com que o número de pessoas com deficiência no Brasil ficasse em 12,7 milhões, representando 6,7% da população em geral, bem abaixo dos 23,9% identificados anteriormente. Sendo assim, em 2020, dos 126 novos alunos atendidos pelos Napnes, 108 alunos ingressaram no Ifes pelas ações afirmativas, de um total de 122 vagas reservadas para o ensino técnico, 143 para graduação e 290 para a pós-graduação (IFES, 2020c, p. 3-4).

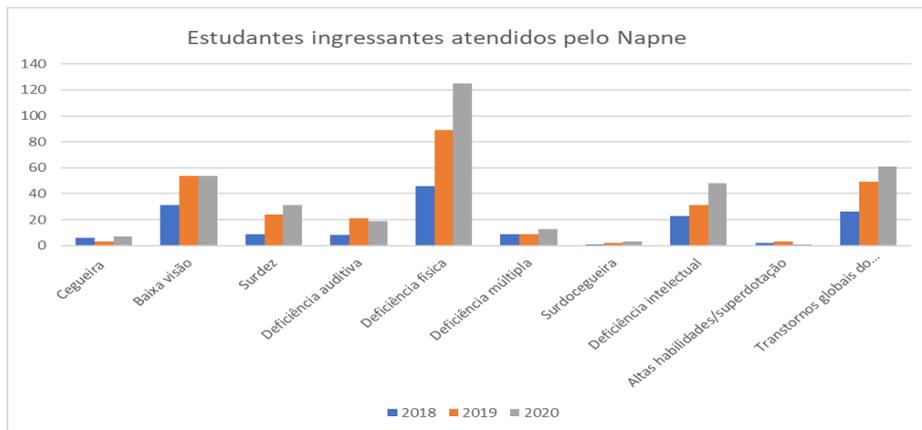
---

4 A finalidade dos relatórios de gestão é sistematizar os resultados das ações realizadas na instituição.

5 Atualmente 22 campi possuem o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (IFES, 2020c).

A partir das publicações da legislações mencionadas na citação, podemos perceber um aumento significativo do ingresso de pessoas com deficiência no Instituto. Isso justifica a escolha da análise dos relatórios serem de 2018 a 2020, justamente por haver a amplitude na oferta das vagas a partir do segundo semestre de 2017, impulsionadas pela Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) e da Portaria Normativa nº 09/2017 (IFES, 2019a). Todavia, há de considerar que em 2018, por exemplo, o relatório de gestão contempla o “fortalecimento da educação especial” que elencou as ações realizadas, as dificuldades e os resultados obtidos no processo de promoção da inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência no Ifes. Essas ações, propiciaram nesse momento um aumento de candidatos ingressantes na instituição, conforme o mapeamento mostrado no Gráfico 1.

**Gráfico 1:** Mapeamento dos estudantes atendidos pelo Ifes de 2018 a 2020.



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nos relatórios de gestão do Ifes (2018, 2019a, 2020c)

Como ações realizadas no ano de 2018, estão colocadas: monitoramento das vagas dos alunos PcD<sup>6</sup> e conscientização institucional sobre os processos de acessibilidade. Dentro do processo seletivo daquele ano foram realizadas orientações sobre a conduta nos processos seletivos, elaboração de instrução normativa, além de uma implementação de comissão permanente de acessibilidade em âmbito institucional, porém, destacam-se como dificuldades, a escassez de profissionais para atuação no núcleo, a acessibilidade no momento da inscrição, falta de recursos, barreiras pedagógicas e atitudinais (IFES, 2018).

No ano de 2018, os Napne do Ifes identificaram 161 alunos com necessidades específicas - A primeira certificação institucional por Terminalidade Específica no curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio

6 Sigla utilizada para as pessoas com deficiência.

do campus Santa Teresa.- Realização do III Encontro dos Napnes do Ifes.- Participação nas discussões nacionais acerca da Educação Especial. Participação no Evento Reconecta - Conferência e Exposição Estadual de Inclusão e Acessibilidade, promovido pelo Ministério Público do Trabalho (IFES, 2018, p. 19).

O documento contempla a constituição dos Grupos de Trabalhos - GT, que discutem e elaboram normativas sobre a Terminalidade Específica, contemplando formações continuadas sobre a temática, como também, a constituição de GT's sobre Atendimento Educacional Especializado e das discussões acerca das adequações curriculares (IFES, 2018).

Já em 2019, o relatório de gestão contempla que devido ao contingenciamento dos recursos destinados às IES, impactou de forma significativa as contratações de profissionais da área da educação especial, inclusive, menciona que o decreto nº 10.185/2019<sup>7</sup> extinguiu os cargos como Tradutor/Intérprete de Libras e outras funções técnico-administrativas, o que dificultou a estruturação para contratação destes profissionais na instituição (IFES, 2019a).

O relatório contempla também algumas ações realizadas para o fortalecimento da educação especial, dentre elas, destacam-se a revisão do Regulamento de Orientação Didática e do Código de Ética e Disciplina do Corpo Docente, no âmbito do Ifes. A promoção de eventos como o Reconecta, evento estadual sobre inclusão e acessibilidade, que aconteceu nos anos de 2018 e 2019, de forma presencial, a fim de divulgar os trabalhos realizados pela equipe dos Napnes. Por fim, como metas, a instituição pretende a longo prazo, estabelecer parcerias com os órgãos públicos, nos âmbitos municipais e estaduais, a fim de compartilhar experiências e encaminhar demandas, quando necessário (IFES, 2019a).

No relatório de gestão, ano de 2020 (IFES, 2020c), foi mais desafiador, conforme as situações colocadas pela pandemia da Covid-19. Como situações desafiadoras, o relatório aponta os planejamentos acerca da implementação da inclusão e acessibilidade para a Educação Especial, durante as Atividades Pedagógicas não Presenciais - APNP's.<sup>8</sup>

Além das questões do planejamento e da gestão, foram criadas estratégias de adequações e o uso de tecnologias assistivas como a entrega de materiais impressos para os alunos com pouca ou nenhuma acessibilidade, considerando a abertura do tempo de entrega de atividades e recuperação de conteúdos. No entanto, o relatório discorre que alguns alunos não conseguiram se adaptar às

---

7 Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica.

8 Resolução 01/2020 das Atividades Pedagógicas não Presenciais - APNP's, publicada no ano de 2020, como estratégia de efetivar as atividades escolares de forma virtual, mediante a calamidade sanitária provocada pela pandemia de Coronavírus (IFES, 2020d).

APNP's, e acabaram realizando o trancamento do curso. Outras dificuldades elencadas foram: a “sobrecarga de trabalho frente à nova modalidade de ensino” e “trabalho com poucos profissionais sem a garantia de permanência do trabalho (contratações temporárias e terceirização)” (IFES, 2020c, p. 37). Além da falta de recursos dentro da matriz orçamentária e, novamente, das barreiras pedagógicas e atitudinais, que atravessam a questão da formação continuada das equipes docentes e pedagógica (IFES, 2020c).

Em contrapartida, é notável que o Ifes vem modificando e instituindo procedimentos que visam assegurar os processos de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais específicas, o ROD (Regulamento de Orientação Didática), por exemplo, é um documento que foi atualizado em 2020 para os cursos técnicos e prevê novas formas de organização didático-pedagógicas como data-limite para entrega dos Planos de Ensino Individuais - PEI, procedimentos acadêmicos como mudança de turno, avaliação do processo de ensino e aprendizagem, acompanhamento pedagógico e adaptações curriculares, realizadas sempre em parceria com o setor pedagógico e a coordenação do curso. Além disso, o ROD dos cursos técnicos contempla as Reuniões Pedagógicas Finais em caráter deliberativo, que promove a reorientação didática, e traz os procedimentos de discussão para os discentes que não conseguiram alcançar a nota mínima exigida (IFES, 2020b).

Não obstante, o ROD dos cursos de graduação do Ifes (IFES, 2017c) contempla assegurar o atendimento educacional especializado para os estudantes com necessidades específicas, e no que diz respeito às avaliações, destaca-se que:

Na avaliação serão considerados aspectos qualitativos e quantitativos, presentes tanto no domínio cognitivo, afetivo e psicomotor, incluídos o desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores, visando diagnosticar estratégias, avanços e dificuldades, de modo a reorganizar as atividades pedagógicas.

§ 1º A avaliação dos alunos com necessidades específicas deve considerar seus limites e potencialidades, facilidades ou dificuldades em determinadas áreas do saber ou do fazer, e deve contribuir para o crescimento e a autonomia desses alunos.

§ 2º Na avaliação dos alunos com necessidades específicas, o Ifes oferecerá adaptações de instrumentos de avaliações e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com necessidades específicas, inclusive tempo adicional para realização de provas, conforme as características da deficiência ou de outra necessidade especial (IFES, 2017c, Art. 77).

Nessa perspectiva, o documento ainda carece de procedimentos necessários no que tange aos processos de ensino e aprendizagem como adequação curricular, embora seja recomendável que a verificação de adequação dos componentes curriculares programáticos possa ser realizada, porém não considera as especificidades da pessoa com deficiência nesse processo. Contudo, é importante ressaltar que

As adequações não devem prejudicar o cumprimento dos objetivos curriculares mínimos, caso seja necessário deve ser realizado em conjunto com o setor pedagógico responsável e só deve ser considerado quando o recurso aos equipamentos especiais de compensação não for suficiente ou se apresentar ser impossível de realizar (ALCANTARA; SANTOS, 2020, p. 18).

Nesse sentido, embora saibamos da finalidade das adequações curriculares, ainda sim se torna necessário contemplar os procedimentos no regulamento de orientação didática, para quando a equipe perceber a situação de possível adequação, instaurar os procedimentos cabíveis, porquanto, é importante também conforme evidenciado na citação, a importância da articulação entre Napne, setor pedagógico, coordenação de curso, as demais coordenadorias do ensino do Ifes, para que haja as ações colaborativas que visam assegurar a inclusão do estudante também nesta modalidade de ensino. É importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para o ensino superior traz a seguinte orientação:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008b, p. 16).

Ao encontro das ações que atravessam as institucionalizações de políticas e práticas que permeiam o contexto da educação inclusiva no Ifes, trazemos o diálogo com a perspectiva eliasiana, através da sociologia figuracional, o qual pressupõe que não existimos sem a presença de outro indivíduo, o que nasce então, a ideia das redes de interdependência. Considerando que no conceito que Elias traz sobre a figuração, a sociedade seria necessariamente o objetivo final é que nós indivíduos que pertencemos a esta sociedade com as nossas ações cotidianas, somos o “meio”, caminhando sempre para um bem-estar. Neste sentido, Elias (1994, p. 23) afirma que

[...] essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação as outras, a ela e nada mais, que chamamos de ‘sociedade’. Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos ‘estruturas sociais’. E, ao falarmos em ‘leis sociais’ ou ‘regularidades sociais’, não nos referimos a outra coisa senão isto: às leis autônomas das relações entre as pessoas individualmente consideradas.

É sob o viés das redes de funções, das interdependências que os processos culturais, civilizatórios estão arraigados com a sociedade e as ações de mudanças ocorridas em nossa sociedade afetam uns aos outros de forma direta

ou indireta, deste modo, a sociologia eliasiana compreende que as teias ou redes de interdependência constituem as regras e referências que vão impactar nas decisões do coletivo e do individual, sendo esse núcleo entendido como configuração (NUNES, 2016). Nas palavras de Elias,

[...] uma rede é feita de múltiplos fios ligados entre si. No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um destes fios, nem de todos os diferentes fios em si; eles se explicam unicamente por sua associação, em relação entre si (ELIAS, 1994, p. 70).

As pessoas, no limiar da execução de suas ações dentro da sociedade, dependem e interdependem de outras pessoas, desse modo, Elias (1994) afirma que os atos de muitos indivíduos distintos, em especial, na sociedade complexa, precisam criar vínculos de maneira ininterrupta, para que as ações individuais possam cumprir assim, suas finalidades.

Embora esteja evidente na análise documental os processos elencados das ações realizadas, as barreiras pedagógicas e atitudinais ainda atravessam o fazer pedagógico na educação inclusiva e, mais que isso, percebe-se que a necessidade de formação continuada, uma vez que a figuração heterogênea dos servidores da instituição demandam tais ações. A construção coletiva e institucional de procedimentos também enseja que os alunos possam ter direitos assegurados e a melhora no fluxo de acompanhamento destes no tocante ao ingresso, permanência e êxito escolar.

## **Considerações finais**

A análise documental reflete que as ações colaborativas são fundamentais para a manutenção e subsídios das práticas pedagógicas que são desenvolvidas, quando pensamos nas redes de interdependência, nas ações realizadas por cada um de nós, Elias (1994, p. 35) suscita que “a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca”. Nas palavras de Costa (2017, p. 47-48),

Configuração e processo são conceitos de Elias que tornam as estruturas sociais e as estruturas da personalidade imbricadas uma nas outras. Devem ser encontrados em situações de interdependências entre as partes – sejam elas de ordem afetiva, econômica ou social –, numa relação atravessada pelo poder e pela busca do equilíbrio de forças.

Muito embora haja o planejamento das ações de inclusão para as pessoas com necessidades específicas, ainda há muitas barreiras a serem superadas, dentre elas estão: barreiras pedagógicas e atitudinais, aspectos de acessibilidade arquitetônica, acessibilidade nos processos seletivos e principalmente, no que

diz respeito ao acompanhamento inicial, muitas vezes os estudantes são identificados, após o início do ano letivo, não passando pela triagem inicial, o que dificulta o planejamento estratégico de intervenções pedagógica, tornando-se uma barreira, pela possibilidade de atender o estudante antes, mesmo quando o discente não opta pela reserva de vagas nos processos seletivos.

Contudo, de modo geral, percebe-se uma preocupação para que os estudantes não sejam desassistidos e o Napne solicita incisivamente que os professores observem em seus alunos alguns indícios e os encaminhem para o núcleo quando os identificam.

## Referências

ALCÂNTARA, I. J.; SANTOS, E. C. A INCLUSÃO NOS CURSOS SUPERIORES DO IFES CAMPUS COLATINA: ESTRATÉGIAS ADOTADAS PARA A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS. *Revista Ifes Ciência*, Vitória, 2020.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2001a.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso: 26 mai.2020.

COSTA, André Oliveira. Norbert Elias e a configuração: um conceito interdisciplinar. **Configurações**, vol. 19, 2017, pp. 34-48.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). Anexo I da Portaria nº 1896, de 08 de julho de 2016. **Aprova o Código de Ética e Disciplina do Corpo Discente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes)**. Vitória, 2016.

\_\_\_\_\_. **O Campus São Mateus**. São Mateus/ES, 2019b. Disponível em: <http://sm.ifes.edu.br/o-campus-sao-mateus> Acesso 18 jun. 2022. Online.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Vitória, 2014.

\_\_\_\_\_. **Regulamento de Orientação Didática para os cursos de graduação do Ifes**. Vitória, 2017c.

\_\_\_\_\_. **Regulamento de Orientação Didática para os cursos técnicos**. Vitória, 2020b.

\_\_\_\_. **Relatório de Gestão**. Vitória, 2018.

\_\_\_\_. **Relatório de Gestão**. Vitória, 2019.

\_\_\_\_. **Relatório de Gestão**. Vitória, 2020c.

\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO DO CONSELHO SUPERIOR Nº 1/2020, DE 07 DE MAIO DE 2020**. Regulamenta e normatiza a implementação das atividades pedagógicas não presenciais em cursos presenciais, técnicos e de graduação do Ifes, em função da situação de excepcionalidade da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), 2020d.

\_\_\_\_. Resolução do Conselho Superior nº 34 de 09 de outubro de 2017. Institui **Diretrizes Operacionais para Atendimento a Alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**. Vitória, ES. Out. 2017a.

\_\_\_\_. Resolução do Conselho Superior nº 55 de 19 de dezembro de 2017. Institui **os processos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**. Vitória, ES. dez. 2017b.

\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO DO CONSELHO SUPERIOR nº 33/2020, DE 4 DE AGOSTO DE 2020. Aprova o Regimento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes)**. Vitória, 2020a.

NUNES, I. M. **Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2016a.

PAULA, Mariana Saturnino de.; MELO, Douglas Cristian Ferrari de. Educação Especial Inclusiva: políticas de acesso e permanência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo In: PEROVANO, L. P. **Práticas Inclusivas no Ensino Técnico**. Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019. p. 12 – 27.

## CAPÍTULO 5

# DIREITOS DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO com HIPERATIVIDADE: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DA CONDIÇÃO BRASILEIRA

*Luiz Gustavo Andrade Ventura*<sup>1</sup>

*Luiz Claudio Locatelli Ventura*<sup>2</sup>

*Katia Cristina Antonio*<sup>3</sup>

*Luiz Eduardo de Oliveira Neves*<sup>4</sup>

### Introdução

A Constituição Federal (CF) do ano de 1988 foi aclamada como a “constituição cidadã”, pois atualizou o censo de justiça a grupos que até aquela data estavam em condição de marginalizados sociais (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011). A partir dessa Carta Magna houve um debate mais acentuado, principalmente retratado pelo Artigo 5º que definiu os direitos e garantias fundamentais. Levando em conta que o direito muda ao decorrer da história, as normas vão se adaptando à sociedade, com o norteamento dos princípios da CF. Assim, todos devem ser tratados iguais perante a lei, em que também, devem ser tratados os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual. (BRASIL, 2019).

O presente trabalho vem trazer perspectiva para o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), e tentará discorrer sobre este grupo, prejudicado em seus aspectos de entendimento e reconhecimento de suas demandas básicas, pois estas pessoas foram invisibilizadas na ocupação de seus direitos como cidadãos (ABREU *et al.*, 2016). O TDAH por vários anos foi envolvido em uma série de polêmicas relacionado à existência real do distúrbio, porém, é fato sua existência, visto que muitos estudos científicos importantes em nível mundial atestaram sua etiologia e prevalência. (CALIMAN, 2008;

---

1 Graduado em Direito.

2 Doutor em Ciências do Movimento Humano.

3 Graduada em Fisioterapia.

4 Mestrando em Educação Física.

COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010).

O Transtorno é considerado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, que se caracteriza por um padrão persistente de uma tríade de sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade (ALENCAR; CARNEIRO, 2009; COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010). O TDAH acomete entre 3% e 6% da população infantil mundial (LOPES; NASCIMENTO; BANDEIRA, 2005) em média, 67% de crianças diagnosticadas com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH, sendo considerado um das disfunções cerebrais mais comuns da infância. (SANTOS; ALBURQUERQUE, 2019).

Existe um consenso de que o TDAH é um transtorno multifatorial, que requer uma abordagem interventiva multimodal, envolvendo diferentes agentes sociais e contextos (SANTOS; ALBURQUERQUE, 2019). Sob essa perspectiva multimodal, considera-se que intervenções na escola são particularmente importantes, pois é nesse contexto que os comportamentos típicos do TDAH são especialmente disfuncionais, além de contribuírem para índices alarmantes de desistência, que chegam a 35%, no ensino médio (COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010). Tendo em vista a importância de se intervir o mais cedo possível nos casos de TDAH, de modo a promover repertórios comportamentais mais adaptativos e prevenir fracasso e evasão escolar e as outras dificuldades em suas vidas.

As pessoas acometidas por essa síndrome, que basicamente tem uma etiologia genética e, os sintomas são relacionados à desatenção e ou impulsividade, fazendo repercutir danos ao rendimento escolar, na compreensão de regras e limites interferindo em seu cotidiano emocional causando piora no relacionamento familiar e social em geral e, ainda pode influenciar no desenvolvimento de outros transtornos, como o da ansiedade e depressão, fazendo diminuir sua autoestima. Com o aparecimento dessa sintomatologia, verifica-se que o indivíduo com TDAH tende a se envolver, com mais frequência, a aspectos da delinquência, experimentação e abuso precoce de drogas, também, nessa mesma ótica, a se envolverem em acidentes.

Com tantas demandas desse grupo o objetivo desse trabalho é realizar uma revisão bibliográfica da condição brasileira atualizada sob o ordenamento jurídico relacionado à temática em prol dessa parcela da população que é considerada Pessoa com Necessidades Específicas (PNE).

## **Desenvolvimento**

### ***Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.***

O TDAH predispõe a um indivíduo ser considerada uma PNE (COUTINHO, 2018), sendo que os prejuízos, em sua grande maioria, refletem

nas formas de um possível baixo rendimento escolar, reprovação, propensão a sofrer medidas de “correção disciplinar” na escola e outros ambientes, piora no relacionamento familiar e com os colegas, transtorno de ansiedade e depressão, diminuição da autoestima, possibilidade de se desenvolver aspectos da delinquência, experimentação e abuso precoce de drogas, um maior risco em se envolver em acidentes no trânsito e, também, na propensão de acumular multas no trânsito, assim ter na vida adulta muitos problemas de relacionamentos na vida conjugal e no trabalho (BASUKI, 2019). Nessa condição, é premente se recorrer ao princípio da dignidade humana com o desdobramento do artigo 6º da CF/88, visto a grande possibilidade de que esta parcela da população incorra em maiores danos à sua cidadania. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011).

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) pode ser definido como: um transtorno de ordem neurobiológica, de origem genética, que pode aparecer na infância e, frequentemente, pode acompanhar a pessoa por todo o decorrer de sua vida (COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010). Os sintomas do TDAH passam por episódios de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele, também é chamado, às vezes de Distúrbio do Déficit de Atenção (DDA) e, em inglês por Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), sendo que nesse idioma se identificam-se também as siglas ADD e ou AD/HD. (LEME, 2021).

### ***As Polêmicas acerca da existência real do TDAH***

O transtorno já aparece na literatura médica na primeira metade do século XX e, é reconhecido oficialmente por muitos países e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Um exemplo bem consistente a ser citado é o caso dos Estados Unidos da América (EUA), onde as pessoas portadoras de TDAH são protegidas pela lei quanto a receberem tratamento diferenciado na escola.

Um Consenso Internacional foi publicado pela comunidade científica sobre o tema e, esse consenso foi publicado após extensas discussões entre pesquisadores de várias partes do mundo, incluindo aqueles que não pertencem a um mesmo grupo ou instituição e não compartilham necessariamente as mesmas ideias sobre todos os aspectos relacionados ao transtorno. (COLUNAS, 2021; ATENÇÃO, 2021).

As motivações para a politização acerca da existência do transtorno partem de variadas “razões”, que vão desde inocência e falta de uma formação científica até mesmo má-fé de alguns. Chegaram-se ao mesmo a afirmarem que “o TDAH não existe”, que era uma “invenção” médica ou da indústria farmacêutica, para terem lucros com o possível tratamento.

Uma análise preliminar simples demonstra que no primeiro caso se incluem todos aqueles profissionais que nunca publicaram qualquer tipo de pesquisa séria provando o que eles afirmam e, que também estes profissionais em

via de regra, não participam de nenhum grupo científico sistematizado e, quando são arguidos, falam de suas “experiências pessoais”, não obstante demonstram qualquer tipo de comprovação de empirismos.

Os segundos são motivados por “vender” alguma forma de tratamento alternativo daqueles que são atualmente preconizados, alegando-se que somente eles podem tratar de modo correto, visto o dito popular (charlatões).

Esses dois tipos afirmam que o tratamento do TDAH com medicamentos causa consequências terríveis. Então, quando a literatura científica é pesquisada, as hipóteses dessas pessoas não são encontradas em qualquer estudo publicado em qualquer país do mundo. Encontramos assim um desserviço à humanidade, pois as desinformações, pautadas pela falta de raciocínio científico e ingenuidade constituem uma mistura perigosíssima. (LEME, 2021).

### ***Prevalência do TDAH***

Estimasse que a prevalência do transtorno em crianças e adolescentes, em dados obtidos, sobretudo, em serviços especializados seja entre 3 e 5% dispostas em todo o mundo. Outro dado importante é que cerca de 50 % desses indivíduos levam esse transtorno para a vida adulta (após a adolescência), sendo que os sintomas de inquietude ficam menos incidentes. (GONÇALVES; PUREZA; PRANDO, 2011).

Inúmeros estudos em todo o mundo, inclusive no Brasil, demonstram que a prevalência do TDAH é muito semelhante em diferentes regiões, indicando que o distúrbio não é secundário a fatores culturais, por exemplo, influenciados pelas práticas de determinada sociedade ou ao fato de que as educações dos pais tenham um fator determinante no transtorno. (CASTRO; LIMA,

### ***Sintomas de TDAH***

Os sintomas relativos ao TDAH se caracterizam, basicamente, pela seguinte combinação: Desatenção e Hiperatividade-impulsividade.

Esse sintoma, sobretudo na infância, em geral está associado a dificuldades escolares e no relacionamento interpessoal. Nessa fase, os indivíduos com o transtorno, são rotuladas da seguinte forma: “(...) “avoadas”, “vivendo no mundo da lua” e geralmente “estabanadas” e com “bicho carpinteiro” ou “ligados por um motor” (isto é, não param quietas por muito tempo)”. (MATTOS, 2015).

Observa-se que a prevalência para hiperatividade, são maiores em meninos comparados às meninas, mas todos tendem a sofrer com a desatenção. Naturalmente, por conta dessas combinações de sintomas, é lógico constatar a dificuldade dessas crianças em serem acometidas por demandas associadas

a apreenderem sobre regras e limites em relação a aquelas que não possuem o distúrbio. (RICCI *et al.*, 2007).

Já em adultos, a sintomatologia é posta geralmente como um nível de desatenção na rotina diária, principalmente em relação às atividades laborais dos indivíduos, com dificuldades de memória ocasionando alguns esquecimentos. O adulto com o transtorno é, em muitos casos, inquietos e ansiosos. Observa-se que as pessoas com o transtorno têm mais dificuldades em avaliar seu próprio comportamento e quanto isto afeta sua relação social, conforme cita a Associação Brasileira do Déficit de Atenção: “São frequentemente considerados “egoístas”. Eles têm uma grande frequência de outros problemas associados, tais como o uso de drogas e álcool, ansiedade e depressão”. (LEME, 2021).

### ***Etiologia (Estudo das causas) do TDAH***

A etiologia (estudo, análise e pesquisa sobre as causas das doenças), (OBST, 2019), evidenciam estudos científicos apontando que portadores de TDAH possuem alterações na região frontal do cérebro e suas conexões com o resto do encéfalo, especificamente nessa região (frontal orbital). Nos seres humanos essa área é mais desenvolvida, quando comparado a outras espécies animais e ela é a responsável pela inibição do comportamento, isto é, controla ou inibe “comportamentos inadequados” e, por mobilizar a capacidade de atenção, de memória, do autocontrole e das habilidades de organização e planejamento. (COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010).

Atualmente, aponta-se para um distúrbio deficitário em quantidades de substâncias químicas que, nesse caso, chamam-se neurotransmissores e são basicamente a dopamina e noradrenalina, que possuem a função de transmitir a informação entre os neurônios (células do sistema nervoso). (CALIMAN, 2008).

No aspecto etiológico investigado, essas alterações nos neurotransmissores da região frontal e suas conexões, podem ter as seguintes causas:

- ***Hereditariedade***

O TDAH foi mapeado e chegaram à seguinte conclusão:

“Em apoio às evidências neurológicas, estudos genéticos indicam que a maioria dos genes específicos implicados no TDAH codifica sistemas de sinais de catecolaminas e incluem o transportador de dopamina (DAT), transportador de noradrenalina (NET), receptores dopaminérgicos D4 e D5, dopamina b-hidroxilase e a proteína-25 (SNAP-25) que facilitam a liberação dos neurotransmissores implicados no TDAH”. (COUTO; MELO-JUNIOR; GOMES, 2010).

Embora os estudos apontarem para esse consistente fator etiológico é importante registrar que em relação ao TDAH, como observado na maioria dos

transtornos do comportamento, em geral multifatoriais, não há uma determinação genética, mas sim em predisposição ou influência genética, entendendo que nestes transtornos a predisposição genética envolve vários genes, não “culpando” uma determinada sequência de genes. Provavelmente não exista, ou não se acredita que exista, na conjuntura de pesquisas atuais, um único “gene do TDAH”.

- ***Substâncias ingeridas na gravidez***

Existe evidências da influência da nicotina e o álcool causar alterações em algumas partes (sobretudo na região frontal) do cérebro do bebê quando as suas mães utilizaram essas substâncias durante a gestação. Pesquisas indicam que mães alcoólatras são mais susceptíveis a gerarem filhos com problemas de hiperatividade e desatenção. Outra substância que pode, teoricamente, desenvolver sintomas da síndrome é o chumbo. (RICCI *et al.*, 2007).

- ***Sufrimento fetal***

Outros estudos demonstraram que mães que passaram por dificuldades no parto, especificamente em relação ao chamado sofrimento fetal tinham mais predisposição a ter seu filho com o transtorno, porém, a relação etiológica nessa observação não ficou, com o tempo, bem clara.

- ***Problemas de ordem familiar***

Existem estudos recentes que discordam dos indícios de que famílias problemáticas podem ocasionar TDAH. O que se observou é que as dificuldades familiares podem ser mais a consequência do que causa do TDAH, sendo assim, o fato é que as problemáticas familiares podem piorar o TDAH em um indivíduo, porém, não é uma causa para que se desenvolva o distúrbio. (LEME, 2021).

- ***Direito a Inclusão***

Buscando ações afirmativas no que se concerne à medidas especiais e temporárias ou eventuais tomadas pelo Estado, com o objetivo de diminuir ou mesmo eliminar as desigualdades de ordem raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras acumuladas historicamente, faz-se uma garantia a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como busca compensar as perdas provocadas pela discriminação e marginalização sofridas por essas pessoas com algum tipo de vulnerabilidade social. (ALCOBA, 2008)

Segundo Carvalho (2004, p. 77):

“A Letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguraram os direitos, mas o que os garante são as efetivas ações, na medida em que se concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. Para tanto, mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato. Inúmeras são as providências políticas, administrativas e financeiras a serem tomadas, para que as escolas, sem discriminações de

qualquer natureza, acolham a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

O TDAH é tema, nos dias de hoje tem sido muito mais debatido. A importância de se dar uma melhor atenção a essa causa ajuda a sociedade a poder diminuir suas dúvidas e, conseqüentemente diminuir os estigmas que este transtorno carrega. O conhecimento é deveras importante para que essa condição facilite no dia a dia do portador do transtorno, pois pode-se melhor diagnosticar precocemente o distúrbio a partir do período da infância; no convívio com a família e círculo social; no trabalho; no ambiente e nas escolas. (EFFGEM *et al.*, 2017).

“Ao estudarmos a legislação brasileira e os documentos internacionais que versam sobre os direitos humanos é muito comum nos espantarmos com a distância entre o discurso legal e a vida cotidiana. Parece-nos fato natural não existirem vagas em escolas públicas para todas as crianças e jovens com deficiência, e nos parece natural que adultos com deficiência vivam de caridade ou assistência, porque não há trabalho. Também, parece-nos fato naturalizado não encontrarmos pessoas com deficiência em lugares públicos, afinal como elas se locomoveriam diante de tantos degraus, escadas e barreiras ao longo de seu caminho”. (REGINA; CAIADO, 2009).

Questões relativas à inclusão de PNEs a sociedade são extremamente importantes, visto a gama de diversidade na humanidade e, cada pessoa importa, pois o princípio da equanimidade é uma necessidade global, que passa pela família e pela instituição de ensino o tempo todo. (CABRAL, 2017) sistematizar e analisar a produção do conhecimento na área da Educação Especial dos últimos dez anos (2006 a 2016).

(...) relatam que acadêmicos com TDAH são submetidos a obstáculos na trajetória desde a pré-escola até a academia. Entre esses obstáculos está a falta de preparo das instituições e a falta de conhecimento dos profissionais sobre o tema. Com o apoio familiar, educacional e com a persistência, esses jovens adultos têm a possibilidade de superar os vários obstáculos que lhes são inerentes ou do próprio contexto sociocultural, podendo assim alcançar a vida acadêmica”. (SANTANA; ROLINDO; ENETÉRIO, 2019).

O tema desse atual trabalho engloba sobre a educação, acompanhamento e suporte, para as pessoas que possuem TDAH no Brasil. Sendo assim, este tema voltado principalmente ao Direito Constitucional, com base ao princípio da Dignidade da Pessoa Humana. (BRASIL, 2019). De acordo com a Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), o tratamento ideal para cuidado de pessoas com TDAH deve ser multidisciplinar, envolvendo a criança e sua família, escola e profissionais de saúde. (LEME, 2021).

Visto, também, pela ótica de danos ao desenvolvimento humano, se o TDAH não for devidamente diagnosticado e tratado, poderá acometer as pessoas com essa necessidade específica, condições de baixo limiar de frustração e

transtornos de personalidade. (EFFGEM *et al.*, 2017).

A problemática é: no processo de como tornar em uma política pública efetiva, com reunião de especialistas do assunto para um estudo; na criação de um projeto de lei específico para a pessoa que possui o TDAH, ou a integração da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a que se pautarem em conhecimento científico e não empírico, visto a debilidade de apoios que estas pessoas padecem, sobretudo para com o encaminhamento da PNE ao mercado de trabalho por via de formação, nesse sentido, se evidencia o seguinte desafio. (CABRAL, 2017) sistematizar e analisar a produção do conhecimento na área da Educação Especial dos últimos dez anos (2006 a 2016).

“Com essas vivências e os estudos sobre inclusão no Ensino Superior, legislação de inclusão no Ensino Superior e TDAH, a pesquisadora deparou-se com a falta de amparo por parte da legislação a esses acadêmicos. Outro aspecto observado é o crescente número de ingressantes com TDAH nas Instituições de Ensino Superior (IES). Tais acadêmicos enfrentam diversos desafios para a sua permanência e conclusão nos cursos”. (SANTANA; ROLINDO; ENETERIO, 2019).

Como um dos objetivos da Constituição Federal de 1988 é a busca de um estado mais democrático e justo, vejo que este assunto, se debatido e analisado, poderá contribuir de alguma forma para um progresso.

Os Conselhos Estaduais de Educação, dentro de sua autonomia conferida pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem a atribuição de normatizar, fiscalizar e orientar às instituições de ensino, alunos e todos os profissionais da educação, nos mais diversos aspectos envolvendo a educação. (BRASIL, 2019).

A legislação educacional pode ser emanada pelo Conselho Nacional de Educação, CNE, quando se tratar de diretrizes e bases, são normas nacionais, e pelas Secretarias de Educação e Conselhos de Educação, no âmbito estadual e distrital, dentro de sua competência estabelecida pela Constituição para tratar de normas complementares às nacionais, podendo ser conhecida como Deliberações, Indicações, Resoluções, Pareceres, Portarias, entre outros.

A legislação educacional deve harmonizar-se com as normas superiores (nacionais), sob a pena de deixarem de ter validade. Como define a Constituição Federal e a LDB (Lei 9.394/1996) é permitido aos Estados e ao Distrito Federal normatizar de forma suplementar as normas nacionais. (CARDOSO; SOUZA, 2021).

## **Metodologia**

Este trabalho teve como objetivo, uma revisão bibliográfica sobre os direitos relacionados às pessoas acometidas por TDAH no Brasil e, foi realizada no portal

da legislação do Congresso Nacional, bem como a do Senado da república e, também nas Assembleias Legislativas dos Estados e nas Câmaras Municipais. A busca foi realizada, concomitantemente no Google Acadêmico e demais plataformas de pesquisa na web e, especialmente no site oficial da Associação Brasileira do Déficit de Atenção - ABDA, (ABDA, 2020). A busca foi realizada no período entre fevereiro e maio de 2021. Para a busca inicial, foram utilizadas as palavras chaves sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e em inglês *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD).

## Resultados

O resultado do presente trabalho achou 36 (trinta e seis) iniciativas do poder legislativo em prol da causa das pessoas com TDAH, sendo que 07 (sete) são projetos de lei em tramitação (conforme tabela 1) e, 29 (vinte nove) leis promulgadas sob a questão direta de envolvimento do TDAH (conforme tabela 2).

**Tabela 1 – Projetos de Lei em tramitação**

PROJETOS DE LEI EM TRAMITAÇÃO				
PROJETO DE LEI (PL)	PROPOSIÇÃO	SITUAÇÃO	ORIGEM	AUTOR/RELATOR ATUAL
PL SENADO Nº 3.517/2019 Antigo PL 7081/2010 (Substitutivo da Câmara dos Deputados ao PL do Senado nº 402/2008)	Dispõe sobre o diagnóstico e tratamento do TDAH e Dislexia na rede pública de Educação 'Básica.	13/05/2019 – Enviado ao Senado Federal – Of. Nº 81/2019/OS-GSE 15/06/2019 – Publicado no DSF nº 88 – págs. 40 a 44 e encaminhamento às seguintes comissões: CAE (Assuntos Econômicos) CAS (Assuntos Sociais) CE (Educação, Cultura e Esporte) 04/10/2019 – Encaminhado à Comissão de Assuntos Sociais – Relatora Sem. Mara Gabrielli – PSDB/SP 11/12/2019 – Audiência Pública Distribuído à Sen. Mara Gabrielli para emitir relatório Retorna à Relatora anterior sem que tenha sido efetivada a relatoria “ad hoc” ao Senador Flávio Arns na 58ª Reunião, Extraordinária, em virtude da aprovação, durante a discussão, do Requerimento nº 159, de 2019-CAS, para realização de Audiência Pública de instrução da matéria.	SENADO FEDERAL PLS 402/2008 de autoria do Senador Gerson Camata – PMDB /ES	Em Tramitação Na Comissão de Assuntos Sociais Relatora – Senadora Mara Gabrielli PSDB/SP

<b>PL N° 4254/2019</b>	Institui a Semana Nacional de Conscientização do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.	8/4/2021 – Parecer aprovado na CSSF (Comissão de Seguridade Social e Família). 14/4/2021 – Projeto recebido na CCJC (Comissão de Constituição de Justiça e de Cidadania).	Câmara dos Deputados	Autor Dep. Fred Costa PATRIOTAS/MG
<b>PL N° 3.092/2012</b>	Dispõe sobre a obrigatoriedade de fornecimento de medicamentos gratuitos pelo SUS para tratar crianças com TDAH, sem distinção de classe.	14/02/2012 – Enc. às comissões: CSSF, CFT e CJC 31/01/2019 – arquivado e 20/02– Desarquivado 09/05/2019 - Designado Relator o Dep. Diego Garcia – PODEMOS/PR 22/05/2019 - Aguardando Parecer do Relator na Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF).	Câmara dos Deputados Autor Dimas Fabiano PP/MG	Relator CSSF Dep. Diego Garcia PODEMOS/PR
<b>PL N° 325/2020 SP</b>	Obriga o Poder Executivo a criar o Programa Preste Atenção, de acolhimento e atendimento às pessoas diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção - TDAH.	08/05/2020 – publicado no Diário da Assembleia 10/06/2020 – Distribuído às comissões CCJR (Constituição e Justiça), CS (Saúde) e CFOP (Finanças, Orçamento e Planejamento). 08/07/2020 – Distribuído ao Dep. Gilmaci Santos.	Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo	Autor Dep. Leticia Aguiar PSL/SP
<b>PL N° 1.492/2019 RJ</b>	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com TDAH, Dislexia e outros transtornos de aprendizagem, na cidade do Rio de Janeiro.	12/09/2019 – Enc. às seguintes comissões: Justiça e Redação, Adm. e Assuntos ligados ao Servidor Público, Educação, Higiene S. Pública e Bem Estar Social, Direitos da Criança e do Adolescente, Finanças e Orçamento 25/03/2021 – Encaminhado ao Poder Executivo para sancionar ou vetar. (Ofício M-A/n° 43).	Câmara Municipal do Rio de Janeiro	Autor Vereador Marcelo Arar PTB/RJ
<b>PL N° 949/2019 SP</b>	Institui o Programa de Diagnóstico e apoio aos alunos com Dislexia e TDAH na Rede Estadual de Ensino.	22/08/2019 - Distribuído: CCJR - Comissão de Constituição, Justiça e Redação. CEC - Comissão de Educação e Cultura. CFOP - Comissão de Finanças, Orçamento e Planejamento. 04/09/2019 – anexado o Projeto de lei n° 172/ 2005, ao qual já se encontram anexados os PL n.º 292/2008 e 142/2013, nos termos do artigo 179 do Regimento Interno.	Assembleia Legislativa de São Paulo	Autor Dep. Roberto Morais PPS/SP

<b>PL Nº 5052/2018 MG</b>	29/03/2018 – Distribuído às comissões: Const. E Justiça, Educação e Fiscalização Financeira. 05/02/2020 – Aprovado na Comissão de Constituição e Justiça.	29/03/2018 – Distribuído às comissões: Const. E Justiça, Educação e Fiscalização Financeira. 05/02/2020 – Aprovado na Comissão de Constituição e Justiça.	Assembleia Legislativa de Minas Gerais	Autor Dep. Dr. Jean Freire PT/ MG
---------------------------	---	---	--	-----------------------------------

*Fonte: ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção.*

**Tabela 2 – Leis sancionadas**

LEIS ESTADUAIS E MUNICIPAIS SOBRE TDAH		
Ente Federativo	Nº da Lei	EMENTA
AC	Lei nº 3112/2015	Dispõe sobre a identificação, o diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com TDAH.
AC	Lei nº 2954/2014	Institui a Semana de Informação e Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.
AM	Lei nº 4.790/2019	Dispõe sobre as medidas a serem adotadas para identificar, acompanhar e auxiliar o aluno com TDAH e/ou dislexia nas redes pública e privada de ensino do Estado do Amazonas e dá outras providências.
AM Manaus	Lei nº 2.260/2017	Dispõe sobre as medidas a serem adotadas para identificar, acompanhar e auxiliar o aluno portador de TDAH e/ou dislexia nas redes pública e privada de ensino do Município de Manaus e dá outras providências.
CE Fortaleza	Lei nº 10.891/2019	Dispõe sobre o Dia Municipal de Conscientização do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, na forma que indica, e dá outras providências.
DF	Lei nº 5.310/2014	Dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais inclusive TDAH.
ES	Lei nº 11.076/2019	As unidades escolares públicas e privadas, no âmbito do Estado do Espírito Santo, ficam obrigadas a disponibilizar em suas salas de aula assentos na primeira fila aos alunos com TDAH, assegurando seu posicionamento afastado de janelas, cartazes e outros elementos possíveis potenciais de distração.
GO	Lei nº 19.913/2017	Dispõe sobre o atendimento especializado para as pessoas diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia nos Concursos Públicos e Vestibulares.
GO	Lei nº 9593/2015	Dispõe sobre as diretrizes adotadas pelo Município para realizar a orientação a pais e professores da Cidade de Goiânia sobre as características do Transtorno de Déficit de Atenção TDA.
GO Pirenópolis	Lei nº 712/2012	Dispõe sobre as medidas para identificação e tratamento do TDAH e Dislexia nas redes pública e privada do município de Pirenópolis.
MG B. Horizonte	Lei nº 10.133/2011	Cria o Programa de Promoção da Aprendizagem - PROAP, abrangendo os Distúrbios de Aprendizagem, inclusive TDAH.

<b>MG</b>	<b>Lei nº 22.420/2016</b>	Institui a Semana de Conscientização sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.
<b>MT</b>	<b>Lei nº 10.800/2019</b>	Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos portadores de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Estado do Mato Grosso.
<b>MS</b>	<b>Lei nº 5.593/2020</b>	Obriga as escolas públicas e privadas, no âmbito do Estado do Mato Grosso do Sul, a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos portadores do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.
<b>MS Dourados</b>	<b>Lei nº 4.499/2020</b>	Obriga as escolas do município de Dourados a disponibilizarem cadeiras em locais determinados para alunos com TDAH e com maior tempo para realização de provas.
<b>PA Capanema</b>	<b>Lei nº 6.447/2020</b>	Dispõe sobre a implantação do Programa de Identificação, Acompanhamento e Tratamento de alunos com Dislexia e/ou TDAH na Rede Pública Municipal de Ensino de Capanema e dá outras Providências.
<b>PA Bragança</b>	<b>Lei nº 4.612/2018</b>	Dispõe sobre as medidas a serem adotadas para Identificar, acompanhar e auxiliar o aluno portador de TDAH e Dislexia nas redes Pública e Privada de ensino do município de Bragança e dá outras providências.
<b>PB</b>	<b>Lei nº 11.641/2020</b>	Institui o programa de diagnóstico, esclarecimento, tratamento e acompanhamento do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH nas escolas particulares de ensino do Estado da Paraíba.
<b>PE</b>	<b>Lei Nº 16.061/2017</b>	Institui, no Calendário de Eventos do Estado de Pernambuco, a Semana Estadual de Conscientização s/ o TDAH e dá outras providências.
<b>PR</b>	<b>Lei nº 20.019/2019</b>	Institui o Dia Estadual e a Semana Estadual de Conscientização sobre o TDAH, a ser realizado no dia 19 de setembro e na semana em que esse dia recair.
<b>RJ</b>	<b>Lei nº 9153/2020</b>	Dispõe sobre a transferência de matrícula, sem anuência dos pais, em escolas e creches da Rede Estadual de Educação, p/ as pessoas c/ Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação, TDAH e dislexia.
<b>RJ</b>	<b>Lei nº 8.192/2018</b>	Dispõe sobre a obrigação das escolas públicas e privadas, no âmbito do Estado do Rio de Janeiro a disponibilizarem cadeiras em locais determinados aos alunos com TDAH.
<b>RJ</b>	<b>Lei nº 7.354/2016</b>	Institui o programa de diagnóstico e tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH no Estado do Rio de Janeiro.
<b>RJ</b>	<b>Lei nº 6.308/2012</b>	Institui a Semana Estadual de Informação e Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH.
<b>RS</b>	<b>Lei nº 15.212/2018</b>	Institui a campanha estadual de informação sobre o TDAH e a Dislexia na educação básica e dá outras providências.
<b>RS Viamão</b>	<b>Lei nº 4.165/2013</b>	Dispõe sobre as diretrizes adotadas pelo município para orientação a pais e professores sobre as características do TDAH e encaminhamento pela diretoria da escola para o SUS para diagnóstico.
<b>RS Santo Ant. da Patrulha</b>	<b>Lei nº 8.146/2018</b>	Institui a Política Municipal de Atenção Integral aos Educandos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Município de Santo Antônio da Patrulha.

SC	Lei nº 17.292/2017	Consolida a legislação que dispõe sobre os direitos das pessoas com deficiência. (Esta lei inclui a lei revogada nº 16346 de 04/03/2014 que dispunha sobre a prioridade às pessoas com deficiência, incluindo TDAH, TEA e altas habilidades para as vagas em escola pública próxima de sua residência).
SC	Lei nº 15.113/2010	Dispõe da implantação do programa de identificação e tratamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH no Estado de Santa Catarina.

*Fonte: ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção*

## Conclusão

O presente trabalho teve como tema principal uma revisão bibliográfica sobre a legislação existente no Brasil acerca do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), no intuito de compreender como essas leis podem contribuir para uma melhor inclusão dessas pessoas acometidas pelo distúrbio. Cremos, no entanto que, embora as iniciativas do poder legislativo estejam cada vez mais atentas a causa, tentando influenciar políticas públicas para uma visão mais equânime dos entes federativos, ainda há muito a se caminhar para que as pessoas com TDAH possam participar como cidadãos de plenos direitos pretendidos na Constituição Federal. As condições de Pessoas com Necessidades Específicas dos portadores do transtorno, como dito no corpo desse trabalho, as impõem uma condição de prejuízo a sua plenitude enquanto partícipe efetivo da sociedade, caso não haja apoio instrumental por via de medicamentos e de adaptações ao modo em que são educadas. No decorrer da vida dos indivíduos com TDAH, há dificuldades de isolamento social e outras situações afins que os predisõem a um abismo educacional e, conseqüentemente, profissional. Atualmente a legislação brasileira de inclusão possibilitou o acesso de muitas pessoas em condição de deficiência, e a partir desse avanço, muitas pessoas puderam alcançar um status de cidadão e conquistar as iniciativas legais amparam a inclusão, nesse sentido, serão muito bem-vindas os projetos de lei para minimizar tais mazelas.

## Referências

ABDA, Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **Leis e Projetos de Lei sobre TDAH**. Disponível em: [https://tdah.org.br/wp-content/uploads/TABELA DE LEIS \\_ ATUALIZADA\\_JUN\\_2020.pdf](https://tdah.org.br/wp-content/uploads/TABELA_DE_LEIS_ATUALIZADA_JUN_2020.pdf). Acesso em: 14 de maio de 2021.

ABREU, Mônica Faria da Silva; BASSANI, Elizabete; FILHO, Jair Ronchi; PIERO, Patrícia de Carvalho Baioco Del. **CONCEPÇÕES DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE VITÓRIA: CONTRADIÇÃO E INVISIBILIDADE, PELO DIREITO DE NÃO ENSINAR**. Periódicos UFES, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufes>.

br/snee/article/view/24258/16590. Acesso em: 15 de maio de 2021.

ALCOBA, Susie de Araujo Campos. **Estranhos no Ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP**. 2008. 02/235 f. UNICAMP, 2008. Disponível em: [http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_antiores/anais17/txtcompletos/sem03/COLE\\_3495.pdf](http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais17/txtcompletos/sem03/COLE_3495.pdf). Acesso em: 05 de abril de 2021.

ALENCAR, Maristela Lage; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; ALENCAR, Maria de Jesus Queiroz. **ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E DE MANEJO DE COMPORTAMENTO DO TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO/ HIPERATIVIDADE – TDAH: AVALIANDO A PRÁTICA DE UM PROFESSOR**. p. 4316–4329, 2009. Disponível em: [http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/ESTRATÉGIAS - COGNITIVAS - DE - MANEJO - DO -COMPORTAMENTO-TDAH1.pdf](http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/07/ESTRATÉGIAS-COGNITIVAS-DE-MANEJO-DO-COMPORTAMENTO-TDAH1.pdf). Acesso em: 17 de maio de 2021.

BASUKI, Kustiadi. **TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) DOENÇA OU APENAS RÓTULO**. ISSN 2502-3632 (Online) ISSN 2356-0304 (Paper) Jurnal Online Internasional & Nasional Vol. 7 No.1, Januari – Juni 2019 Universitas 17 Agustus 1945 Jakarta, v. 53, n. 9, p. 1689–1699, 2019. Disponível em: Acesso em: 10 de abril de 2021.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil**. 2019, p. 596. Disponível em: [https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacao\\_Constituicao/anexo/CF.pdf](https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacao_Constituicao/anexo/CF.pdf). Acesso em: 20 de abril de 2021.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas**. Revista de Educação PUC-Campinas, v. 22, n. 3, p. 371, 2017. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3826>. Acesso em: 26 de março de 2021.

CALIMAN, Luciana Vieira. **O TDAH: ENTRE AS FUNÇÕES, DISFUNÇÕES E OTIMIZAÇÃO DA ATENÇÃO**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 3, p. 559–566, 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000300017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722008000300017&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 de abril de 2021.

CARDOSO, Fernando Henrique; SOUZA, Paulo Renato. **Presidência da República - LEI No 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. 2021, p. 1–32. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 27 de março de 2021.

CASTRO, Carolina Xavier Lima; LIMA, Ricardo Franco de. **Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta**. Revista Psicopedagogia, v. 35, n. 106, p. 61–72, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/324918363\\_Consequencias\\_do\\_transtorno\\_do\\_deficit\\_de\\_atencao\\_e\\_hiperatividade\\_TDAH\\_na\\_idade\\_adulta](https://www.researchgate.net/publication/324918363_Consequencias_do_transtorno_do_deficit_de_atencao_e_hiperatividade_TDAH_na_idade_adulta). Acesso em: 03 de abril de 2021.

COUTINHO, Ana Claudia. **NAPNE: UMA FERRAMENTA EM CONS-TRUÇÃO PARA POLÍTICAS INCLUSIVAS DE ACESSO A EDUCAÇÃO.** Revista de Iniciação Científica - Instituto Federal do Paraná - IFPR, v. 1, n. 1996, p. 2 /5, 2018. Disponível em: <http://infopguaifpr.com.br/revistas/index.php/Cienciaminhapraia/article/view/178/182>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

COUTO, Taciana de Souza; MELO-JUNIOR, Mario Ribeiro de; GOMES, Cláudia Roberta de Araújo. **Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão.** Ciências & Cognição, v. 15, n. 1, p. 241–251, 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/202/174>. Acesso em: 22 de março de 2021.

EFFGEM, Virginia; PATROCÍNIO, Cláudia Canal Pedroza; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine; ROSSETTI, Claudia Broetto. **A VISÃO DE PROFISSIONAIS DE SAÚDE ACERCA DO TDAH – PROCESSO DIAGNÓSTICO E PRÁTICAS DE TRATAMENTO.** Revista Construção Psico-pedagógica, v. 25, n. 26, p. 34–45, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v25n26/05.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

GONÇALVES, Hosana A.; PUREZA, Janice R.; PRANDO, Mirella L. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: breve revisão teórica no contexto da neuropsicologia infantil.** Revista Neuropsicologia Latinoamericana, v. 3, n. 3, p. 20–24, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2075-94792011000300003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2075-94792011000300003) Acesso em: 09 de março de 2021.

LEME, Luciana. **O que é TDAH.** Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

LOPES, Regina Maria Fernandes; NASCIMENTO, Roberta Fernandes Lopes do; BANDEIRA, Denise Ruschel. **Avaliação do transtorno de déficit de atenção / hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura.** Aval. psicol, v. 4, n. 1, p. 65–74, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v4n1/v4n1a08.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2021.

MATTOS, Paulo. **No Mundo da Lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos.** Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1083117>. Acesso em: 11 de março de 2021.

OLIVEIRA, Carlindo Rodrigues de; OLIVEIRA, Regina Coeli de. **Direitos sociais na constituição cidadã: um balanço de 21 anos.** Serviço Social e Sociedade, n. 105, p. 5–29, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n105/02.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2021.

REGINA, Kátia; CAIADO, Moreno. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação.** v. 35, p. 329–338, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813/556>. Acesso em: 28 de março de 2021.

RICCI, Sandra Mara et al. **Revista Científica Multidisciplinar UNIMEO. PUBLICAÇÃO CIENTÍFICA DO CENTRO TÉCNICO-EDUCACIONAL SUPERIOR DO OESTE PARANAENSE – CTESOP**, v. 1, p. 241, 2007. Disponível em: <http://unimeo.com.br/admin/control/files/revista/15935468025efb98320c06c.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

SANTANA, Priscila F.; ROLINDO, Joicy Mara R.; ENETÉRIO, Núbia G. da P. **A Inclusão do Jovem Adulto com TDAH no Ensino Superior**. 2019. 1-/15 f. Centro Universitário De Anápolis – UniEvangélica, Anápolis-GO, 2019. Disponível em: [http://45.4.96.19/bitstream/aee/1154/1/A INCLUSÃO DO JOVEM ADULTO COM TDAH NO ENSINO SUPERIOR.pdf](http://45.4.96.19/bitstream/aee/1154/1/A%20INCLUSÃO%20DO%20JOVEM%20ADULTO%20COM%20TDAH%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf). Acesso em: 18 de março de 2021.

SANTOS, Walesk M; ALBURQUERQUE, Alessandra R. **Intervenções escolares para o TDAH: Uma revisão da literatura (2000-2018)**. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 21, n. 3, p. 182–204, 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v21n3/pt\\_v21n3a06.pdf](http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v21n3/pt_v21n3a06.pdf). Acesso em: 22 de março 2021.

UOL, Viva Bem. **Consenso internacional sobre TDAH reforça importância de tratamento correto**. Disponível em: [https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/03/13/consenso-internacional-sobre-tdah-reforca-importancia-de-tratamento-correto.htm#:~:text=Consenso internacional sobre TDAH reforça importância de tratamento correto,-Imagem%3A iStock&text=Relativiz](https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/03/13/consenso-internacional-sobre-tdah-reforca-importancia-de-tratamento-correto.htm#:~:text=Consenso%20internacional%20sobre%20TDAH%20refor%C3%A7a%20import%C3%A2ncia%20de%20tratamento%20correto,-Imagem%3A%20iStock&text=Relativiz). Acesso em: 23 de março de 2021.

## CAPÍTULO 6

# INCLUSÃO ESCOLAR, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA PELO PRISMA DA MÃE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

*Ewelin Gustavo Gomes<sup>1</sup>*

*Michell Pedruzzi Mendes Araújo<sup>2</sup>*

### Introdução

O diagnóstico do TEA é estabelecido após uma avaliação de uma equipe multidisciplinar que terá analisado se o sujeito se enquadra nos seguintes critérios de diagnóstico definido pelo DSM-V<sup>3</sup>:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

---

1 Licenciada em pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: ewelin@discente.ufg.br.

2 Biólogo (UFES). Pedagogo (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva e em Gestão Escolar Integrada (ISECUB). Mestre em Educação (UFES). Doutor em Educação (UFES). Pós-Doutorando em Ensino de Biologia (ProfBio- UFES). Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - UFG (Área de Educação Inclusiva e Diversidades). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

3 Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

Especificar a gravidade atual: A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos [...].

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/ temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). [...]. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50-51).

Tendo em vista o exposto, temos como objetivo, nesse texto, apresentar as características do TEA, os relatos da mãe desde a descoberta do diagnóstico do autismo e sua visão de como se dá o processo da inserção de seu filho nos âmbitos sociais. Também, apresentar a importância de se conhecer o sujeito que está em sala de aula. Ainda, entender que, por intermédio da especificidade do educando, os educadores possam conseguir proporcionar uma aprendizagem inclusiva, em que o sujeito autista consiga desenvolver juntamente com seus pares o que é proposto em cada etapa escolar.

É importante salientar que, quando falamos sobre inclusão, entendemos que esta engloba todos os sujeitos que fazem parte do processo de escolarização. A esse respeito, é importante refletir que:

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. (BRASIL, 2008).

Assim sendo, fica evidente que a inclusão objetiva alcançar todos os

sujeitos que a prática educacional excluem. Isso porque somos constituídos de nossas especificidades e particularidades, e não padronizados de acordo com o que é imposto na concepção da ideologia de quem segrega.

Este trabalho teve como embasamento teórico os pressupostos da perspectiva sócio-histórica de Vigotski. Essa perspectiva nos fornece importantes contribuições no processo de desenvolvimento dos sujeitos, sejam estes com ou sem deficiência, pois, para Vigotski (2018, p. 90): “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade”.

Dessa forma, para o autor, o homem se constitui como tal por mediação da relação entre seus pares e o meio em que está inserido. Com isso, é por meio desta relação que o sujeito se humaniza e se constitui como sujeito histórico. Por esse prisma, entendemos que:

[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. Se essa relação for violada por força de circunstâncias inatas da criança, as características superiores não surgirão. (VIGOTSKI, 2018, p. 89-90).

Ainda para Vigotski (2018), o biológico tem sua importância, pois é por meio dele que o homem pode ser classificado como tal. Contudo, ele não deve ser entendido apenas desta forma: um fator que nos proporciona a vida. Já a subjetividade do homem, que é o fator pelo qual nos consideramos humanos, se constitui por meio do relacionamento com seus pares. Assim sendo,

[...] O biológico é essencial para o ser humano existir, para se ter os instintos, por exemplo, de sugar o leite, de chorar e, de forma geral, de sobreviver. No entanto, o que nos torna seres humanos individuais, únicos, complexos e subjetivos são as relações sociais, são os outros. Somos produtos e produtores no/do meio! (VIGOTSKI, 1993; 1995; 2000; 2001; 2018 *apud* ARAÚJO, TRENTO; DRAGO, 2020).

Isto posto, entendemos que, para o referido autor, o biológico somente é a condição para que sobrevivamos; todavia, são as relações interpessoais que nos tornam humanos. Por esse prisma, compreendemos que o biológico das crianças com alguma deficiência não se deve anular o seu processo de construção da subjetividade, longe disso: é preciso atuar de forma que potencialize essa construção, visto que

[...] o desenvolvimento pode ser um processo diferenciado, pois ele é um processo em que a pessoa, desde o nascimento, passa pelo caminho até a constituição de uma personalidade desenvolvida, madura, a constituição de um organismo de uma pessoa desenvolvida e madura. Esse é um

sistema complexo que não pode se desenvolver de modo completamente homogêneo em todos os seus aspectos. [...] (VIGOTSKI, 2018, p. 93).

Isto posto, Vigotski considera que dependemos um dos outros para que possamos construir nossa subjetividade, no entanto, somos seres únicos, cada um dotado de suas especificidades. Por isso, é preciso que tenham formas diferentes para que se desenvolvam as funções psicológicas superiores<sup>4</sup>. Dado que “[...] esses distintos aspectos se encontram numa determinada relação, numa determinada dependência uns dos outros. Isso, contudo, não os impede de ter leis próprias, autônomas. [...]”. (VIGOTSKI, 2018, p. 93).

Sendo assim, assentimos sobre a importância da relação dos sujeitos entre seus pares e meio, e baseado nas contribuições de Vigotski, concebemos que cada indivíduo é único, e esta diversificação o torna uma fonte imprescindível para aprendizagem e desenvolvimento. Ainda, de acordo com a teoria de Vigotski, é por meio do ambiente, da relação com seus pares e mediação que o sujeito se constituirá humano. Em razão disso, fundamentamos este trabalho na perspectiva sócio-histórica, dado que:

[...] a deficiência não deve ser tratada como algo estático, “uma coisa em si”, mas como processo contínuo. Conforme avança a ontogênese, a deficiência primária tende a ser suplantada por novas formações qualitativas, possibilitadas pela participação da pessoa em sistemas de atividades ricos e contextos desafiadores. A experiência pessoal coloca em marcha processos compensatórios capazes de alterar a própria estrutura orgânica [...] (VIGOTSKI, 1997 *apud* DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 177).

Levando-se em consideração o exposto, compreendemos que a educação de crianças com autismo não deve ser limitada ao diagnóstico, e sim precisa atuar nas possibilidades que a mediação com seus pares, professores e familiares possibilitam no processo de sua formação, pois “todas as crianças podem aprender e se desenvolver [...]”. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental.” (VIGOTSKI, 1989 *apud* Costa, 2006, p. 234).

Sendo assim, compreendemos que, para termos conhecimento de como se dá a interação da criança com autismo no meio em que está inserida, precisaremos analisar esta relação por meio da narrativa da mãe do sujeito. Desta forma, conseguiremos compreender se esta relação leva em consideração as particularidades do TEA, principalmente no âmbito escolar, uma vez que, o TEA tem suas características que precisam ser levadas em consideração no processo de apropriação de conhecimentos. Pois,

---

4 As funções psicológicas superiores, segundo Vigotski (2018), são: memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção.

[...] a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece. Se as crianças tomam consciência de formas distintas, isso significa que um mesmo acontecimento terá sentidos completamente diferentes para elas. [...] (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

Em função disso, salientamos o quão é imprescindível, tendo como base a perspectiva vigotskiana, que o meio seja adaptado de acordo com as especificidades do indivíduo, pois cada criança toma consciência de formas distintas. Ou seja, desenvolvemos e aprendemos de formas singulares. Por isso, é imprescindível que as características do transtorno sejam valorizadas no processo de escolarização, pois, desta forma, o aluno conseguirá desenvolver suas potencialidades.

Por isso, é preciso criar um ambiente onde faça sentido o que está sendo proposto e compreender que o biológico não determina as inúmeras possibilidades de se garantir o desenvolvimento da pessoa com TEA. Compreender que por trás de um laudo existe um sujeito cheio de capacidades e potencialidades para serem desenvolvidas, e o que limita este sujeito não é o diagnóstico, mas sim os estereótipos acerca das diversas deficiências.

## **A chegada do diagnóstico**

Silva e Mulick (2009) destacam a importância de diagnosticar o autismo precocemente, pois os sintomas do TEA começam a manifestar-se bem cedo na vida da criança. Por isto, segundo as autoras, é imprescindível que o diagnóstico seja o quanto antes, para que assim o sujeito possa receber intervenções adequadas. Infelizmente, este não foi o caso do filho de Ana, conforme exposto por ela:

Meu filho ingressou na escola aos 4 anos de idade, até esse momento não tínhamos o diagnóstico de TEA, mas já sabíamos que algo nele era “diferente” do irmão, buscávamos apoio e orientação de Pediatras para que nos dessem encaminhamento para consultas com psicólogos e fonoaudiólogos, na época tínhamos o plano de saúde “X<sup>5</sup>”, e tudo lá precisa de guia de encaminhamento, mas sempre obtínhamos a mesma resposta, “para de achar que tem algo errado, seu filho é normal”, até que quando a escola pediu para levá-lo na Fono o pediatra finalmente fez o encaminhamento, mas a resposta que obtivemos dela, foi a de que nós mimávamos ele e por esse motivo a fala era infantilizada e arrastada, pediu para que voltássemos quando ele fizesse 6 anos. (ANA<sup>6</sup>).

Por intermédio do relato de Ana, percebemos o quão é importante que os profissionais estejam preparados para que consigam oferecer um diagnóstico correto para os pais. Percebemos, que os dois profissionais, tanto o pediatra,

---

5 Suprimimos o nome do plano de saúde para atender aos aspectos éticos dessa pesquisa.

6 Nome fictício para atender aspectos éticos dessa pesquisa.

quanto a fonoaudióloga não estavam capacitados para atender o filho de Ana, tanto que solicitou que ela retornasse anos depois. Segundo o que Ana compartilhou na resposta, podemos ter noção da dimensão do desamparo proporcionado pelos profissionais, uma vez que:

[...] faz-se essencial que mesmo os profissionais não especializados em diagnóstico de autismo, mas que trabalhem com a população infantil, sejam capazes de reconhecer os sintomas centrais. Uma vez que os sintomas de risco sejam identificados, a criança deve ser encaminhada para uma avaliação mais rigorosa, conduzida por uma equipe interdisciplinar especializada, para que um diagnóstico seja determinado. (SILVA; MULICK, 2009, p. 123).

Ademais, pode-se inferir o quanto seu filho perdeu por não ter um diagnóstico fechado. A esse respeito, parafraseando Vigotski (2009), ao falar do desenvolvimento infantil da criança com alguma deficiência, preocupamo-nos com as consequências de uma educação incorreta nas possibilidades de desenvolvimento da criança. Com isto, advogamos o quanto é significativo o diagnóstico precoce. Ainda,

O tempo foi passando e quando ele estava no grupo de 5 anos a professora me chamou e disse que ele apresentava comportamentos rígidos e resistência em realizar algumas atividades, principalmente com relação à escrita e a socialização com as outras crianças, ele passou a apresentar uma “mania” que era a de cuspir nas mão e limpar na roupa, isso era tão intenso que a roupa, ao final do turno, estava bem molhada. Nesse momento meu esposo e eu resolvemos trocar de plano de saúde e também de escola, mas enquanto passava a carência do plano levamos ele em uma psicóloga particular, a experiência não foi boa, pois o prometido era que em 10 sessões ela nos daria a devolutiva, mas no final desse tempo ela não deu retorno e pediu mais algumas sessões, gastamos muito e ficamos muito inseguros com a postura dela, afinal foi a segunda profissional que não nos deu um *feedback* do que poderia ter de “errado com ele”. (ANA).

Nesse ínterim, é perceptível a dificuldade que a mãe teve para obter um diagnóstico. Acerca do exposto, entendemos que “a avaliação de diagnóstico deve, idealmente, ser feita por uma equipe interdisciplinar. Entretanto, tal configuração nem sempre se apresenta como realidade em muitos locais que oferecem avaliações diagnósticas. [...]” (SILVA; MULICK, 2009, p. 124).

Dessa forma, percebemos então a necessidade da escuta atenta destes profissionais e do entendimento de diagnosticar o TEA. Também, a importância do educador estar atento às dificuldades que a criança enfrenta no âmbito escolar, e posteriormente relatar aos pais, para que esses consigam buscar apoio, pois, “[...] os diagnósticos são mais válidos e confiáveis quando baseados em múltiplas fontes de informação, incluindo observações do clínico, história do cuidador e, quando possível, autorrelato [...]”. (AMERICAN PSYCHIATRIC

ASSOCIATION, 2014, p. 53).

Após tanto tempo buscando um diagnóstico, Ana nos contou quando enfim conseguiu a tão esperada notícia. Vejamos a seguir:

Nesse meio tempo, o novo plano de saúde “Y<sup>7</sup>”, que liberou as consultas, foi a melhor coisa que fizemos. A psicóloga que o atendeu com 5 sessões nos deu a devolutiva e encaminhou para a Neuropediatra que, por sua vez, o encaminhou para uma avaliação neuropsicológica. O processo foi longo até termos o diagnóstico de autismo de fato, mas o fato de ter pessoas realmente empenhadas em nos ajudar foi de suma importância. (ANA).

Os relatos de Ana possibilitam uma reflexão sobre como é de suma importância que o profissional que atende crianças tenha conhecimento acerca das características de quem está no espectro. A mãe nos informou que levaram três anos para o fechamento do diagnóstico de TEA, mas como ficou claro no decorrer de sua fala, parte dessa quantidade de tempo para ser diagnosticado foi devido ao despreparo de alguns profissionais. A esse respeito, vale trazer reflexões do DSM V:

Manifestações de prejuízos sociais e de comunicação e comportamentos restritos/repetitivos que definam o transtorno do espectro autista são claras no período do desenvolvimento. Mais tarde, intervenção e compensação, além dos apoios atuais, podem mascarar essas dificuldades [...]. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 56).

Sobre essas intervenções, compensações e apoios que o DSM-V aborda para que seja trabalhado com o sujeito com TEA, Ana nos informa que “ [...] com o diagnóstico foi ainda melhor, pois ele passou a fazer as terapias voltadas para o TEA e tivemos avanços visíveis na interação social e na fala”, assim a asserção de Ana é corroborada por esse manual.

## **O olhar de ana sobre a inclusão escolar**

Para Vigotski (2009), a criança que possui o desenvolvimento afetado por alguma deficiência não é um sujeito menos desenvolvido que as outras crianças. No entanto, se constitui um indivíduo que se desenvolve de outra forma. Desse modo, no âmbito escolar, é preciso que tanto os educadores, como também, toda a equipe que constitui o espaço educacional, conheçam o educando de forma a proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento. Conhecendo como se dá o processo de aprendizagem e subjetividade do sujeito, o espaço educacional conseguirá atingir esses objetivos.

Ademais, é preciso um posicionamento da escola quanto a tornar o ambiente inclusivo, onde todos são respeitados por meio de suas especificidades,

---

7 Suprimimos o nome do plano de saúde para atender aos aspectos éticos dessa pesquisa.

inviabilizando por meio de atitudes a segregação institucional. À vista disso, perguntamos a Ana como foi a trajetória da inserção do filho no espaço escolar, como também os desafios enfrentados, e se ela acredita na inclusão. Nesta seção vamos abordar as respostas da mãe. Vejamos a seguir:

Considero que a primeira escola, mesmo sendo uma das maiores de Goiânia, não tiveram vontade de respeitar as diferenças, digo vontade, porque estrutura física ela tem, e muito, por ser uma escola muito grande e de mensalidade alta, não vejo como uma maldade ou algo do tipo, acho que é somente uma falta de vontade mesmo para lidar com o diferente [...]. (ANA).

Parafraseando Vigotski (2009), entendemos que nenhuma prática educativa é possível construída sobre a base de preconceitos. Sendo assim, a partir da fala de Ana, inferimos que a questão da inclusão não está relacionada aos recursos financeiros que a escola possui, mas sim nas barreiras atitudinais que estão impostas para que seja incluída a diversidade.

Além disso, Ana disse que a adaptação do filho nessa instituição “foi mais difícil por conta da escola que o forçava a mudar de lugar na sala, que o mantinha entre muitas crianças e com o som alto”. Entendemos que, para quem está no espectro, a mudança de rotina gera incômodo, uma vez que, as características do TEA compreendem:

Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente). [...] (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 50).

Por meio da citação anterior, podemos imaginar o quanto a atitude da escola em mudá-lo de lugar na sala causava desconforto ao menino. À vista disso, a escola, ao invés de proporcionar uma educação levando em consideração o conhecimento que tinha de seu educando, o excluía ao tomar as atitudes mencionadas pela mãe. Percebemos as consequências do despreparo na seguinte afirmação de Ana, “[...] então, o que posso dizer é que a primeira escola dele prestou um grande desserviço para a formação dele, provavelmente muitas dificuldades que ele enfrentou no início da alfabetização foram decorrentes dessa primeira vivência escolar” [...].

Assim sendo, compreendemos que é preciso que a escola pense em uma educação levando em conta todos os sujeitos que fazem parte do contexto escolar. A escola não pode apenas esperar que o discente se adapte a ela. Ao contrário: é imprescindível que a instituição escolar se adapte às individualidades dos sujeitos autistas.

Conforme preconiza Vigotski (2009), da mesma forma que uma criança sem deficiência, em cada etapa de seu desenvolvimento, apresenta uma peculiaridade e uma própria estrutura orgânica e de sua personalidade, a criança com alguma deficiência também terá as suas peculiaridades. Por meio dessa premissa, entendemos que cada criança carrega suas especificidades em cada etapa de seu desenvolvimento.

Sendo assim, no ambiente escolar existe uma diversidade de peculiaridades, que precisam ser levadas em consideração no processo de ensinar. Sendo a educação um direito de todos, garantida por lei,

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p.12).

Logo após os acontecimentos que foram citados, a mãe relatou que mudou a criança de instituição de ensino regular. Vejamos a seguir:

[...] a adaptação dele na nova escola acontecia gradativamente, a coordenadora era uma pessoa incrível que reconheceu imediatamente que o meu filho era diferente, em uma conversa eu disse para ela que acreditava que o João era autista, ela ficou tão espantada com minha fala e questionou, “você fala tão naturalmente, normalmente os pais não querem aceitar, porque pra você é tão normal?” Eu respondi que faz tanto tempo que procuramos uma resposta que prefiro saber logo o que ele tem para poder ajudá-lo de forma concreta do que fingir que não tem nada diferente com ele e deixá-lo sofrendo. [...] a escola nova deu a ele uma nova perspectiva e o ajudou muito no processo de socialização, os colegas o respeitavam do jeitinho que ele é e sabiam que ele era diferente, não sei se entendiam o autismo, mas o respeitavam e isso já é bom demais. (ANA)

Dessa forma, “[...] como todos os processos psicológicos superiores, não se desenvolve de outro modo que não no processo de atividade coletiva da criança. Apenas a colaboração propicia a formação da lógica infantil [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 229), por meio disso, entendemos que é preciso pensar em estratégias no planejamento escolar para facilitar a interação social desses sujeitos, uma vez que a dificuldade na relação social constitui uma das características das pessoas que estão no espectro.

Pudemos perceber, quando a mãe fala sobre a coordenadora da nova escola e o reconhecimento da personalidade de seu filho, que essa mesma instituição o ajudou bastante no processo de socialização. Por intermédio disso, entendemos que a atitude de se compreender que o aluno tem suas especificidades e atuar para ajudá-lo, é um dos passos para processos de inclusão que culminam

na aprendizagem e desenvolvimento do público-alvo da educação especial.

Nesse contexto, fica perceptível o ganho que foi para o filho de Ana o fato de a escola reconhecer o seu aluno, principalmente no quesito social. Trazendo Vigotski para nossa discussão:

Portanto, quando se pergunta de onde nascem, como se formam, de que modo se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que surgem no processo de desenvolvimento social da criança por meio da transferência para si das formas de colaboração que ela assimila na relação com o meio social que a cerca. As formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de comportamento, que crescem tendo por base as formas coletivas que são sua origem direta e fontes de seu surgimento. [...] Assim, do comportamento coletivo, da colaboração da criança com as pessoas que a cercam e de sua experiência social nascem as funções superiores da atividade intelectual. (VIGOTSKI, 2009, p. 209-210).

Indagamos à mãe se ela acredita na inclusão e obtivemos a seguinte resposta:

Em suma, não acredito em uma inclusão cem por cento satisfatória, acredito que sempre vão existir pessoas que se doam e respeitam mais as diferenças do que outras, e essas pessoas fazem parte das instituições de ensino e por esse motivo não dá para generalizar. Acho que cada instituição vai agir de maneira diferente. (ANA).

Com isso, entendemos que pela percepção da mãe, a inclusão escolar parte de pessoas que respeitam as diferenças, e sendo assim, algumas instituições que tiverem livres desses estereótipos, conseguirão transformar a escola em um ambiente mais democrático. Quando falamos em inclusão, muitos são os impedimentos para atingir este objetivo, um dos fatores são as barreiras atitudinais.

Parafraseando Lima e Silva (2008), algumas dessas barreiras são: a ignorância, dado que muitos educadores desconhecem as potencialidades de seus educandos; o medo de receber um aluno ou um outro educador com alguma deficiência, pois ficam com receio de se relacionar ou dizer algo errado; a rejeição de alguns em conviver com algum indivíduo com deficiência. Além do exposto, outro impedimento que a inclusão enfrenta é a falta de oportunidade de formação continuada aos professores, uma vez que,

indubitavelmente, a inclusão dos alunos com TEA exige dos professores determinadas habilidades e competências, que vão além da tolerância e da disponibilidade para realizar um trabalho de qualidade. Entendemos que não se faz inclusão apenas com boa vontade, mas é necessário competência técnica, sem a qual esse aluno continuará segregado ou excluído na sala de aula regular. (OLIVEIRA; COSTA; SILVA, 2019, p. 42).

Assim, por meio do exposto por Ana, entendemos que a formação inicial,

em inúmeros contextos, apresenta lacunas no que tange a proporcionar conhecimento sólido para que o docente consiga compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com alguma deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento. Essas lacunas reverberam na não adaptação de práticas pedagógicas a esses alunos, culminando em processos de integração e não de inclusão efetiva, o que constitui a educação como um privilégio para as crianças dentro do padrão que a sociedade considera como “adequado” à escolarização. Sobre isso,

A formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores. A formação continuada possibilita aos docentes a atualização e a transformação de sua práxis pedagógica. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos. Quando as escolas disponibilizam espaços de integração dos professores para que estes possam manifestar suas necessidades, elas cumprem sua função na educação inclusiva. (SOUZA; ARAÚJO, 2019, p. 65).

Assim sendo, compreendemos que, para alguns professores, é inviável exercer a prática pedagógica sem o conhecimento necessário para essa finalidade. Sobre o exposto, a Política Nacional da Educação Inclusiva, garante a “oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008). Em razão disso, é importante que seja ofertado a todos os profissionais da educação essa capacitação para que consigam preparar o ambiente escolar para receber os discentes público-alvo da educação especial. Uma vez que,

Presenciamos por diversas vezes alguns professores demonstrarem insatisfação ao saber que lidariam com alunos com necessidades educacionais especiais em sua turma, alegando não saber como lidar com eles. Isso contribui para que esses alunos se tornem desmotivados, com sentimentos de inferioridade, excluídos pela falta de afeto de professores e colegas. (SOUZA; ARAÚJO, 2019, p. 66).

Para mais, na direção de chegar a um nível de inclusão satisfatória, precisamos romper com a perpetuação do preconceito existente na sociedade que rotula a pessoa com deficiência. Concebemos, pela perspectiva sócio-histórica de Vigotski (2009), que a sociedade nota apenas o diagnóstico que foi dado para a criança, e não as enormes possibilidades destas. Assim, vislumbram as crianças pelo diagnóstico e não a partir do diagnóstico.

No entanto, para que essa conduta seja desconstruída é bastante complexo, uma vez que, pensar no sujeito além de um laudo opõe-se radicalmente

às percepções e ideário que a sociedade ainda reproduz a respeito da inclusão escolar, que se apoia no modelo médico-biológico (com enfoque nos déficits dos indivíduos), em barreiras atitudinais e em práticas capacitistas.

Sendo assim, precisamos de uma formação alicerçada na diversidade inerente à natureza humana para que possamos atingir a inclusão em todas as escolas, e não somente em algumas que estão dispostas a trabalhar com as diferenças. Isso posto, inferimos que “o ensino seletivo é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação e preconceitos e também para categorizar os bons e os maus alunos, por critérios que são, em geral, infundados”. (MANTOAN, 2003, p. 40).

Entendemos que é um caminho longo a ser percorrido, visto que as barreiras atitudinais estão arraigadas à estrutura da sociedade. Em vista disso, a transformação de uma sociedade para ser justa, deve-se iniciar na educação, pois as escolas, na concepção inclusiva são:

[...] espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (MANTOAN, 2003, p. 12).

Mediante ao exposto, advogamos o quão a inclusão é importante para todos os sujeitos. Por intermédio dela, propicia a construção de uma sociedade justa, na qual a criança contará com pessoas capazes de ajudá-las a desenvolver completamente suas potencialidades, por meio das inter-relações, sem ancorar nas dificuldades existentes, e sim, auxiliar a superá-las. Ainda, mediante uma educação igualitária e crítica, conseguiremos encerrar o ciclo de reprodução da discriminação que a segregação vem gerando no decorrer da formação da sociedade.

## **Considerações finais**

De acordo com Vigotski (1997), precisamos superar as barreiras que impedem a sociedade de enxergar o sujeito com alguma deficiência para além de seu diagnóstico. Todavia, isso somente será possível por meio de uma educação que conceba estes sujeitos como históricos e sociais, e não apenas biológicos, o que se dará no âmbito da relação interpessoal entre os sujeitos.

A partir dessa citação e desse estudo exploratório desenvolvido com a

mãe de uma criança autista, foi possível compreender que um dos meios para se tornar o ambiente escolar inclusivo para o sujeito com TEA, é que seja oferecida formação continuada aos docentes sobre conteúdos que abordam as deficiências e transtornos existentes, visto que ficou evidente o despreparo de alguns deles acerca de como trabalhar mediante a singularidade de seu educando. Por intermédio dessa formação, será garantido o preparo para trabalhar com as especificidades dos educandos, cumprindo a qualidade de acesso e de permanência na escola, sem preconceitos e discriminação, como é garantido pela Constituição Federal. Para além, a inclusão escolar é emergencial uma vez que:

[...] para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. Incluir é necessário, primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos con-temporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos. Confirma-se, ainda, mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão. (MANTOAN, 2003, p. 30).

Também inferimos a necessidade de uma formação para os profissionais da saúde, ressaltando a importância de trabalharem em conjunto, dado que contribui efetivamente para o diagnóstico precoce do autismo, e, dessa forma, os pais conseguem iniciar as intervenções e será possível atenuar, por meio delas, as dificuldades de cada deficiência.

Por último, advogamos que a inclusão é necessária em todas as esferas sociais. Entendemos, por intermédio da perspectiva sócio-histórica, que somos constituídos nas e pelas relações na sociedade. Assim sendo, se a sociedade se constitui como preconceituosa acerca das singularidades do outro, teremos então indivíduos reproduzindo essa mesma ideologia. Afinal, quando falamos em inclusão, falamos de todos os grupos que a concepção dessa ideologia exclui, seja por etnia, gênero, religião e deficiência. Por isso, é salutar a desconstrução de estereótipos acerca do outro, pois somente assim:

[...] a humanidade vencerá a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano

médico e biológico [...]. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou deficiente mental não seja deficiente. Então desaparecerá também este conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mas sãs. A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Porém, muito antes disso, serão vencidas socialmente [...]. A educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando dissermos de uma criança cega que é deficiente, senão que dirão de um cego que é um cego e de um surdo que é um surdo, e nada mais (VIGOTSKI, 1997, p. 82).

Assim sendo inspirados em Vigotski (1997), poderemos vencer as diversas deficiências pelo âmbito social, ou seja, a partir da desconstrução de falsos ideais que a sociedade disseminou ao longo da história da educação especial. Entendemos que esse processo de desconstrução será conquistado no âmbito educacional e social. Dessa forma, a sociedade não usará classificações do que é considerado “normal” no meio social, e o termo deficiência que é a nomenclatura designada para nomear sujeitos que têm diferenças fenotípicas e genotípicas, também se extinguirá, sendo que esse termo também é uma construção do preconceito que foi criado pela humanidade.

Assim, por intermédio de uma educação igualitária, sem distinção de quais indivíduos serão bem aceitos ao grupo social, teremos uma sociedade apenas constituída por sujeitos (e não marcados pela sua deficiência) que poderão ter uma vida justa, sem preconceitos acerca de se constituírem/se aceitarem como são.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, M. P. M.; TRENTO, S. da S. M.; DRAGO, R. Narrativas de mães de sujeitos com transtornos do desenvolvimento: um olhar sócio-histórico. **Revista Educar Mais**, Pelotas, v. 4, n. 1, p. 140-155, 2020. DOI: 10.15536/reducarmais.4.2020.140-155.1730. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1730>. Acesso em: 6 nov. 2021.

BRASIL/ MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 28 set. 2021.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pi-](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pi-)

d=S0103-84862006000300007. Acesso em: 28 out. 2021.

DIAS, S. D.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

LIMA, F. **Barreiras atitudinais**: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. Porto Alegre: Ulbra, 2008. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uExDXSnlb\\_MC&oi=fnd&pg=PA23&dq=barreiras+atitudinais+obstaculos&ots=uAtPpQ71by&sig=emhtp9MheioOpsynM-fU7K3nVGsM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=barreiras%20atitudinais%20obstaculos&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uExDXSnlb_MC&oi=fnd&pg=PA23&dq=barreiras+atitudinais+obstaculos&ots=uAtPpQ71by&sig=emhtp9MheioOpsynM-fU7K3nVGsM&redir_esc=y#v=onepage&q=barreiras%20atitudinais%20obstaculos&f=false). Acesso em: 04 out. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

OLIVEIRA, A. T. M. O. COSTA, M. L. G.; SILVA, K. C. S. Contribuições para se compreender a linguagem das pessoas com transtorno do espectro do autismo (TEA): uma análise da autobiografia de Nicolas Brito. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória-ES, v. 4, n. 7, p. 40-58, 2019. Disponível em: <http://teste.periodicos.ufes.br/reed/article/view/26518>. Acesso em: 05 out. 2021.

SILVA, M.; MULICK, J. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-129, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP-6tV9RTtbLNF9fnqvrMVXk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2021.

SOUZA, J. C.; ARAÚJO, M. P. M. A criança com transtorno do espectro do autismo no ensino fundamental: um estudo de caso em uma escola do município de Vitória, Espírito Santo. **Revista Científica Intelletto**, Venda Nova do Imigrante, v. 4, n. 2, p. 55-68, 2019. Disponível em: <https://faveni.edu.br/wp-content/uploads/sites/10/2019/10/7-Autismo-v4-n2-2019.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski** - Sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas V**- Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

## CAPÍTULO 7

# A AFETIVIDADE E COGNIÇÃO E OS TRANSTORNOS DE ANSIEDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

*Davi Milan*<sup>1</sup>

*João Batista Lucena*<sup>2</sup>

*Edna Maria da Silva Oliveira*<sup>3</sup>

*Regina Lucia Napolitano Felício Felix Batista*<sup>4</sup>

*Lúcio Costa de Andrade*<sup>5</sup>

### Introdução

O presente capítulo tem por objetivo descrever de modo amplo o que é a afetividade e a cognição na primeira infância em que a criança está na fase de formação, e abordar os sintomas do transtorno de ansiedade. Sintomas esses que se inicia quando a criança deixa o vínculo paternal e são inseridas na Educação Infantil. Os laços se ampliam, a criança, começa a conviver em sociedade, o ambiente dito como desconhecido, estabelece novas regras, em que a criança sairá da segurança familiar, conhecendo um novo mundo, com novos hábitos, e nesse meio termo de separação surge o transtorno de ansiedade, podendo se manifestar pelo nervosismo, agitação, medo, dentre outros, interferindo na vida da criança e da família.

Os educadores e demais pessoas que recebem estas crianças devem ter em

---

1 Professor mediador da Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo); Professor da educação básica na SEDUC Quintana -SP; pesquisador pela Unesp Campus de Marília-SP.

2 Tecnólogo em Fabricação Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - Campus NATAL CENTRAL.

3 Psicóloga, docente na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), doutoranda Doutoranda na Universidade São Francisco em Psicologia com ênfase em Avaliação Psicológica (2019).

4 Mestre em Desenvolvimento Local com pesquisa na linha de Educação, Tecnologia e Sociedade. Mestre em Educação com Pesquisa em Tecnologia e Recursos para Ensino e Aprendizagem.

5 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT (IFPE). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATIN); em Educação Especial e Inclusiva, Docência do Ensino Superior e Libras (UNIASSELVI).

mente, que além do cuidar, irão ter em mãos pequenos seres humanos, que são únicos, cada um com suas histórias de vida, diferentes meios sociais, que estão estabelecendo novos conhecimentos, atos que irão além do aprendizado, e se a criança é segura, tem bom relacionamento afetivo com os pais e família, a separação vai causar mudanças, que leva ela a progredir, sendo estes pontos positivos no cotidiano educativo e afetivo, mas para a maioria, causa, os traumas, e os transtornos afetivos e cognitivos que surgem os primeiros anos de vida. Percebe-se que o desenvolvimento afetivo na primeira infância, estes pontos de recomeço, são marcados pelos primeiros sinais de socialização, os pais são essenciais no ato de estimular e os educadores são intermediadores do futuro.

Este Capítulo também objetiva esclarecer formas de diagnosticar este transtorno para que alguns sintomas mais graves sejam evitados e assim os prejuízos na vida cotidiana sejam menos intenso. Precisa-se ter em mente que algumas pessoas sofrem alguns destes sintomas de ansiedade, sendo dito como normal, no decorrer da escrita serão citadas as definições da afetividade e cognição e os transtornos de ansiedade na visão de autores, como também relatos das causas dos transtornos de ansiedade que afeta a cognição e a afetividade, será feito um breve relato de fatos transitórios que ocorrem na primeira infância, como na visão histórica, também estudos, entendendo a afetividade e cognição na educação infantil, o transtorno a ansiedade generalizada, de como podemos identificar a ansiedade patológica e a considerada normal, nos relatos, dos autores, abordam este contexto.

A escolha do tema do capítulo deve-se ao contexto do cotidiano, nos centros educacionais infantis, sendo um assunto da sociedade atual, a ansiedade que gera, transtornos na afetividade e cognição na vida do indivíduo já na primeira infância.

## **Conceito de afetividade e cognição**

O conceito de afetividade e cognição de acordo com o dicionário Aurélio:

A Afetividade é um termo da palavra afetiva e afeto. Designa a qualidade que abrange todos os fenômenos afetivos. No âmbito da psicologia a afetividade é a capacidade individual de experimentar o conjunto de fenômenos afetivos tendência, emoções, paixões, sentimentos. Dicionário Aurélio, (Novo Dicionário da língua portuguesa)

A afetividade consiste na força exercida por esses fenômenos no caráter do indivíduo, tem um papel crucial no processo de aprendizagem do ser humano porque está presente em todas as áreas da vida influenciando profundamente o crescimento cognitivo, potência o ser humano a se revelar seus sentimentos em relação aos outros seres e objetos, com a afetividade, as pessoas conseguem

criar laços de amizades entre elas e até mesmo entre os animais irracionais, isto porque, isto porque os animais também são capazes de demonstrar afetividade uns com os outros e com os seres humanos as relações e laços criados pela afetividade não são baseados somente em sentimentos, existem várias atitudes que precisam ser cultivadas para que prospere a afetividade e a cognição são elos de ligação seguindo abaixo:

Cognitivo(a), deriva da palavra cognição que significa: modo perceber e interpretar a si mesmo, não segue um padrão descritivo de interpretação porque é porque é subjetivo, ou seja, cada qual tem uma forma pessoal da análise, levando em conta sua capacidade de aprendizado, pela cognição. Cognição é o ato ou processo de conhecer, que envolve atenção, percepção memória, raciocínio, imaginação, pensamento, linguagem e ação. (Dicionário da língua portuguesa).

### **Conceito de ansiedade**

A revista Psiquiátrica Clínica Brasil (2005), relata que a ansiedade é um estado emocional desagradável e apreensivo, suscitado pela suspeita ou apreensão de um perigo para a integridade da pessoa. No caso de perigo reais, da se anuidade o nome de ansiedade realista, quando os perigos são desconhecidos (sem acesso à consciência [...]).

Ansiedade é sentimento desagradável de medo, derivado de antecipação de perigo, de algo desconhecido, em crianças o desenvolvimento emocional, afetivo, influência sobre as causas e formas diferentes de manifestações dos medos e desafios, diferentes dos adultos, as crianças podem não reconhecer seus medos, se estão exagerados ou não, principalmente os menores, estes necessitam de atenção e convívio de um adulto para superar ou ser medicada, se for patologicamente comprovada.

A severidade ou presença de eventos cotidianos, são suspeita de severidade ou a presença de sintomas de ansiedade ou transtornos de ansiedade que tenha sido alvo de estudos recentes, pouco se sabe sobre como as mudanças nos sintomas patologicamente acontecem, mas sabe se, que os sintomas pedem surgir anos antes, de um transtorno definitivo, este que pode ser de curto, médio ou longo prazo, bem como podem precipitar a recorrência de quadros psiquiátricos, 15 Reuter e cols. (1999) 15, em uma coorte prospectiva com 303 adolescentes, de ambos os sexos, estes foram avaliados anualmente por quatro anos, estes testam as relações entre pais e filhos, nos eventos cotidianos, a presença de sintomas crônicos foram diagnosticadas em meninas 6,9% e 5,6% em meninos, este estudos é

A relação destes eventos com sintomas depressivos e ansiosos. Os indivíduos envolvidos em situações maritais humilhantes referiam significativamente mais sintomas não específicos de depressão e ansiedade que os

indivíduos controles. Deve-se ressaltar ainda a importância de avaliar as situações estressoras e suas manifestações entre os indivíduos da terceira idade. Nesta faixa etária, eventos de vida estressores, como perdas do companheiro, dos amigos, do trabalho e a diminuição das capacidades físicas, podem desencadear sintomatologia psiquiátrica 16. (Cano & Olear (2000).

### **Visão histórica da afetividade e cognição na educação infantil**

Nas instituições o cuidar e o educar caminham juntos, o educador vai além de aplicar métodos pedagógicos, Klaus e Kennell (1992), Reiler (1994) entre outros, foi possível afastar antigas concepções que levavam a supor que as crianças menores eram crianças passivas, desprovidos de quaisquer competências, segundo o autor Palácios, a seguir:

Que as crianças não ficam apenas alternando vários períodos, de sono sem a possibilidade de sua concepção estar em pleno, dinamismo, e hoje sabemos que é certo que as crianças menores passam muitas horas dormindo, mas que é certo também que seu mundo perceptivo-cognitivo é rico, complexo e ordenado. (Palácios, 1995, p.42). Entretanto, alguns estudiosos com Felipe (2001, p.27) lembra que Piaget, Vygotsky e Wallon tentarão mostrar que a capacidade de conhecer a aprender se constrói a partir de trocas estabelecidas entre sujeito e o meio concebendo o desenvolvimento infantil, como processo dinâmico, onde as crianças não são passivas e nem meras receptoras de informações que estão a sua volta.

É preciso ter em mente que as relações que as crianças tecem, não ocorrem sempre na mesma forma, elas causam o desequilíbrio emocional, diante de algumas situações, a separação do vínculo paterno obriga a modificar o comportamento, como afirma Oliveira e Cols, (1992), segundo a autora, isto acontece porque as crianças nascem com certas estruturas internas que se modificam na interação como ambiente[...]

No processo histórico da educação infantil o educar era responsabilidade das famílias nesta fase a infância era reduzida ao período da fragilidade física e era rapidamente inserida no convívio dos adultos, que se responsabilizavam pela transmissão de valores [...] (Áries, 1981, p.11).

### **Visão dos autores relacionando a afetividade e cognição e os transtornos da ansiedade**

A afetividade está em diversos ângulos na visão atual de diversos autores, cada qual expressam o desejo de levar os melhores meios, de criatividade para que a criança na fase da infância, já obtenha os laços de afetividade e conhecimento (cognição entrelaçado ao outro, de forma positiva e motivadora, relatos que levem a perceber a realidade, de que cada indivíduo tem seu valor, é único,

de que o contato físico e emocional, a estimulação da fala nesta primeira fase da primeira infância, vai fazer com que as crianças sejam mais seguras de si, os pais são a essência no ato de estimular e os educadores são os intermediadores nesta fase de construção dos aprendizados e a formação da personalidade, a afetividade é o essencial, que vai além do profissionalismo pedagógico, a visão é levar a criança a ser conquistada, respeitada em seus limites.

O estudioso Henri Wallon, que nasceu em Paris, trabalhou e morreu na cidade Luz, formado em medicina, passou pela filosofia antes de chegar a psicologia e ao longo de sua carreira foi aproximando-se cada vez mais da educação, dedicou-se ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento e no conceito de afetividade ele enfatiza, que são três as maneiras que a afetividade é expressada, são elas, por meio da emoção, sentimento e da paixão, estas manifestações surgem durante a vida do indivíduo, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial, a emoção, segundo o educador, é a primeira expressão da afetividade, ela tem uma ativação orgânica, que não é controlada pela razão, exemplo " quando alguém é assaltado e fica com medo ", pode sair correndo mesmo sabendo que não é a melhor forma de reagir, o sentimento tem por sua vez um caráter cognitivo, ele é a apresentação, da sensação e surge nos momentos em que a pessoa já consegue falar sobre o que lhe afeta, ao comentar um momento de tristeza, já a paixão tem como característica o autocontrole em função de um objetivo, ela se manifesta quando o indivíduo domina o medo, exemplo, " quando sai de uma situação de perigo ", pelo fato ser mais visível que as outras duas manifestações, a emoção é tida por Wallon como a forma mais expressiva de afetividade [...] Wallon ainda continua relatando que não é possível falar de afetividade sem falar de emoção, porém os dois termos não são sinônimos e num dos trechos do livro Wallon , diz que:

O espaço não é primitivamente uma ordem entre as coisas, é antes uma qualidade das coisas em relação a nós próprios e nessa relação é grande o papel da afetividade, da pertença, do aproximar ou de evitar, da proximidade ou do afastamento. (Henri Wallon no livro do Ato ao Pensamento)

Já Vygotsky encontrou uma diferença muito grande entre as crianças, observando em sua pesquisa em que duas crianças podem ter o mesmo nível de desenvolvimento real, mas diferentes níveis de desenvolvimento potencial, considera-se que todas as crianças podem fazer mais do que o conseguiram, fazer por si sozinhas, o que ela faz hoje por cooperação ela poderá fazer amanhã sós e continua enfatizando:

Que a aprendizagem inclui interdependência entre os indivíduos que

se envolvem nesse processo, Vygotsky questionou a divisão entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico, considerando impossível a separação entre os aspectos intelectuais e os aspectos volitivos e afetivos. (Levi Semenovich Vygotsky). Um dos estudiosos que mais se destacou no conceito e vivência de afetividade e cognição foi Henri Wallon, que se referiu a inteligência como sendo genética e social, para ela, a estrutura do organismo do ser humano obtém interferência da cultura para ser atualizada, assim a teoria do desenvolvimento, cognitivo de Wallon tem como focalizar a psicogênese da pessoa por completa [...].

Em seus manuscritos Vygotsky escreveu diferentes versões sobre a emoção, a qual trouxe sérias consequências para a psicologia moderna, em que criticava a tendência de buscar predominantemente explicações mecanizadas para a emoção, (Vygotsky apud van der Veer e Valsiner, 1996:384), assim as dimensões de afeto e cognição estariam desde cedo falado intimamente nesta perspectiva a ida psicológica está ligada e ao mesmo tempo o desenvolvimento da consciência Vygotsky cita as diferenças entre as emoções dos animais e os humanos, assim como a dos adultos e das crianças, em suas opiniões os seres humanos são capazes de emoções mais sofisticadas, que os animais e os adultos tem uma vida emocional mais refinadas, do que as crianças (Van der Veer e Valsiner, 1996:382). Assim como os outros autores que pesquisavam a temática, entre as emoções primitivas originais poderiam desenvolver as emoções mais criativas, de acordo com Vygotsky a qualidade das emoções sofre mudanças à medida do conhecimento do conceito e processos cognitivos das crianças que se desenvolvem, como no trecho a seguir sobre o desenvolvimento e a genética, para explicar a vida emocional.

Não existem sentimentos, que por causa do privilégio de nascimento, pertence à classe superior e ao mesmo tempo outros, que por sua própria natureza, podem ser considerados entre a classe inferior. A única diferença é uma diferença em riqueza e complexidade e todas as nossas emoções são capazes de ascender todos os passos de nossa evolução sentimental. (Vygotsky Van).

Intercalando ao afetivo e cognitivo, surge os transtornos de ansiedade, este que pode considerado como normais e patológicos, em estudos epidemiológicos que indicam a predominância de quadros psiquiátricos no Brasil, refere-se muito pouco no que se diz aos transtornos de ansiedade, diagnosticando na população, este realizado por Almeida Filho (1997) que se destaca. Este estudo foi realizado nas cidades de Brasília, São Paulo, e Porto Alegre com bases nos critérios da DSM III, em que buscavam nas pesquisas a identificação entrevistas dos aspectos primordiais, o primeiro aspecto, os entrevistados preenchiam critério por algum transtorno mental em qualquer fase de sua vida, o segundo

aspecto observado foi a necessidade de algum tipo de ajuda profissional durante o tratamento da doença, os resultados indicam que os resultados mais prevalentes foram nos entrevistados em Brasília e em São Paulo, Porto Alegre ficou em terceiro lugar, mas mesmo com esta diferença no Sul do país, os dados apontam de 9 a 18% dos brasileiros apresentam em algum momento de sua vida os transtornos ansiosos, significando que de todos os sintomas, transtornos, os metais, foram os mais, prevalentes, este que ocuparam o segundo lugar geral, apareceram entre 2 a 10% (Dalgallarrondo, 2000).

Os transtornos de ansiedade mais comuns são: Transtorno de Ansiedade Generalizada, Transtorno de Ansiedade de Separação, Fobias Específicas, Transtorno de Ansiedade Social, Transtorno de Pânico e Agora fobia, Transtorno de Estresse Pós-traumático e Transtorno Obsessivo-Compulsivo.

Esses quadros psiquiátricos são igualmente encontrados tanto em crianças quanto em adultos, com uma prevalência de 12,5% ao longo da vida e 7,6% no ano (Andrade, 1998). Os transtornos ansiosos encontram-se entre as doenças psiquiátricas mais comuns em crianças e adolescentes, perdendo para os transtornos de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e de conduta. Até 10% das crianças e adolescentes sofrem de algum transtorno ansioso (excluindo-se o transtorno obsessivo - compulsivo (TOC), que afeta até 2 % das crianças e adolescentes). Os transtornos ansiosos mais frequentes são o transtorno de ansiedade de separação, com prevalência em torno de 4% [...] (ASBAHR, 2004).

O transtorno de ansiedade de separação é caracterizado por ansiedade excessiva em relação ao afastamento dos pais ou seus substitutos, não adequada ao nível de desenvolvimento, que persiste por, no mínimo, quatro semanas, causando sofrimento intenso e prejuízos significativos em diferentes áreas da vida da criança ou adolescente. As crianças ou adolescentes, quando estão sozinhas, temem que algo possa acontecer a si mesmo ou aos seus cuidadores, tais como acidentes, sequestro, assaltos ou doenças que os afastem definitivamente destes. Em casa, para dormir necessitam de companhia e resistem ao sono, que vivenciam como separação ou perda de controle. Com frequência referem pesadelos que versam sobre seus temores de separação. Recusa escolar secundária também é comum nesses pacientes.

A criança deseja frequentar a escola, demonstra boa adaptação prévia, mas apresenta intenso sofrimento quando necessita afastar-se de casa. Quando a criança percebe que seus pais vão se ausentar ou o afastamento realmente ocorre, manifestações somáticas de ansiedade, tais como dor abdominal, dor de cabeça, náusea e vômitos são comuns. Crianças maiores podem manifestar sintomas cardiovasculares como palpitações, tontura e sensação de desmaio. Esses sintomas prejudicam a autonomia da criança, restringem a sua vida de relação

e seus interesses, ocasionando um grande estresse pessoal e familiar. Sentem-se humilhadas e medrosas, resultando em baixa autoestima e podendo evoluir para um transtorno do humor (Carlos e. Del Castillo, et al., 2000).

### **Considerações finais**

Com base nos estudos, teorias, relatos de autores pode-se afirmar que, a afetividade vem entrelaçada a cognição e que os transtornos de ansiedade, tem fortes ligações em determinados aspectos de desenvolvimento humano , que uma criança ,que é respeitada em todas as fases da formação, se torna um adulto, com menos complexo e doenças mentais, as quais estão vinculada a família e o meio em que se vive, os educadores, pais e alunos são uma ligação que intercala a infância, adolescência e finaliza na vida adulta, entretanto, uma infância bem vivida significa uma vida mais segura e com menos complexos, indivíduos seguros de si, e ao mesmo tempo, quando os tratamentos são feitos na fase adequada, descobrindo o diagnóstico dos sintomas, seja de distúrbios, transtornos de ansiedade, dita como normal e aquela que exige acompanhamento médico, já na infância, a maior parte dos resultados são positivos, Podemos dizer com ênfase, que os pais são o alicerce dos filhos e os educadores e demais pessoas que convive com eles, são estimuladores no desenvolvimento cognitivo e afetivo no aprendizado educativo e na vida.

### **Referências**

ALMEIDA, Ordália Alves. A educação Infantil na história; Campo Grande, Brasil, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul professor iniciante blogspot.com/2011/03/Ordália-alves-almeida.html. A história na Educação Infantil.

ALMEIDA FILHO, N.:Mari.J.J. : Coutinho, E. : FRANÇA, J. F.; Fernandes, j. G ;ANDREOLI,S. B & Busnello, E D., 1997- Brazilian multicêntrica study of psychiatricmorbidity.

ASBAHR,f. (2004). Transtornos ansiosos na Infância e Adolescência: Aspectos Clínicos e neurológicos. *Jornal de Pediatria*, 80 (2), S 28- 534.

ARIÉS, HILIPPE, história social da criança e da Família, 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CARLOS E. DEL CASTILLO, Fernando Gilbes, Paula G. Coble, Frank E. Muller-Kanger. Publicado em setembro 12 (2000) Full história.

CANO A, O`LARY KD. Infidelidade e separações precipitado principais episódios e sintomas depressivos de inespecífica depressão e ansiedade. *J Consult Clin Psychol* 20;68(5): 774-781.

DALGALARRONDO, P. Psicopatologia e semiologia dos transtornos men-

tais. Porto Alegre, 2000. Editora Artes Médicas do Sul.

FELIPE, J. (2001). O desenvolvimento Infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget,

Vygotsky, Wallon. Em M. Craidy e G. Kaercher (Org.). Educação Infantil: para que te quero/(p.61-66). Porto Alegre: Artmed.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5, ED. Curitiba: Positivo, 2010 2222 p. ISBN978-85-385-4198-1.

HENRI WALLON CENTENNIAL Henri Wallon (Comunicações sobre o trabalho de Wallon apresentado em psicologia infantil do Congresso Internacional) Childhood, 1979.

KLAUS, M.H. & Kennel, J.H. (1992). Pais/bebê: A formação do apego. Porto Alegre: Artes médicas.

PALÁCIOS, J. (1995). Processos cognitivos básicos na primeira Infância. Em C. COLL; J.

PALÁCIOS e A. MARC HESI (Arg). Desenvolvimento Psicológico Evolutiva pág. 42-54.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. Vygotsky; síntese. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 1996:382.

## CAPÍTULO 8

# ADAPTANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA INCLUIR

*Sheila Faúla Muniz<sup>1</sup>*

*Gabriel Domingos Carvalho<sup>2</sup>*

*Enéas Mendes de Jesus<sup>3</sup>*

*Erivânia do Nascimento Majeski<sup>4</sup>*

*Lúcio Costa de Andrade<sup>5</sup>*

### Introdução

É dever das instituições de ensino assegurarem a matrícula e a permanência de todos os estudantes, independentemente de suas deficiências ou necessidades educacionais especiais, organizando-se para oferecer, além da escolarização, estruturas físicas adequadas às necessidades dos estudantes e o atendimento educacional especializado - AEE aos alunos que dele necessitarem (CAETANO et al., 2017).

O Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes, desde 2011, têm implementado políticas de inclusão, buscando fortalecer ações de educação especial numa perspectiva inclusiva. Em 2017 foram aprovadas resoluções do Conselho Superior do Ifes, que instituíram as diretrizes operacionais e os procedimentos de identificação, acompanhamento para o atendimento aos alunos com

---

1 Mestranda em Gestão Escolar. Especialista Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, com Aperfeiçoamento em Inclusão e Educação Especial. Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes Campus Piúma. E-mail: sheila.muniz@ifes.edu.br.

2 Doutor em Medicina Veterinária. Especialista em Práticas Pedagógicas, com Aperfeiçoamento em Inclusão e Educação Especial. Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes Campus Piúma. E-mail: gabriel.carvalho@ifes.edu.br.

3 Mestre em Matemática. Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes Campus Piúma. E-mail: eneas.jesus@ifes.edu.br.

4 Mestranda em Educação. Especialista em Docência no ensino médio-técnico. Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes Campus Centro Serrano. E-mail: erivania.majeski@edu.ufes.br.

5 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT (IFPE). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FATIN); em Educação Especial e Inclusiva, Docência do Ensino Superior e Libras (UNIASSELVI).

necessidades específicas no âmbito institucional.

A Resolução do Conselho Superior do Ifes Nº 55/2017 institui os procedimentos de identificação, acompanhamento e certificação de alunos com Necessidades Específicas no Ifes e assegura, dentre outros direitos, a realização de intervenções e adaptações quanto à acessibilidade e aprendizagem, adaptações curriculares de pequeno e grande portes, atendimentos como assistência estudantil, monitoria, atendimento educacional especializado e apoios complementares, incluindo área, profissionais, modalidade, local e frequência (IFES, 2017).

Por décadas, os pesquisadores do campo educacional brasileiro e internacional vêm empreendendo esforços para reafirmar as escolas como espaços-tempos que podem ser reorganizados, para que estudantes com deficiência acessem o ambiente escolar, contando com as devidas condições de permanência e as redes de apoio para a apropriação do conhecimento sistematizado (VICTOR et al., 2017).

Baseados em Sanches e Teodoro (2006), que descreve a educação inclusiva como um desafio à criatividade dos profissionais envolvidos, o professor e a equipe do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - Napne propuseram uma adaptação ao Atendimento Educacional Especializado simulando uma sala de recursos. O professor da classe comum disponibilizou um horário de atendimento individualizado para o aluno de modo a suprir a ausência da sala de recursos adotando estratégias segundo Silva (2006), como por exemplo o uso de material ampliado e adaptação de currículo.

## **Desenvolvimento**

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/1996 a Educação Especial é definida como modalidade educacional no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 1996). Contudo, o atendimento educacional especializado previsto na legislação, proposto para ser realizado em salas especiais ou salas de recursos, nem sempre são implementados em muitas escolas da rede de ensino público.

Em trabalho realizado no Estado do Espírito Santo por Jesus e Vieira (2011), os autores apontam que os desafios emergem a todo o instante, mas a preocupação de se fazer garantir a educação como um direito de todos é uma situação que não pode ser negada.

Silva et al. (2018) consideram que é necessário a realização de pesquisas e estudos sobre o uso de metodologias ativas no ensino médio de forma a ampliar as reflexões num contexto geral. Falando sobre o ensino médio integrado, Araújo e Frigotto (2015) consideram que é um equívoco acreditar que um único método seja válido para todas as situações de ensino, destacando a possibilidade

de existirem práticas pedagógicas mais adequadas para cada realidade, tendo em vista que há inúmeros procedimentos que, em função do conteúdo, dos estudantes e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado.

Conforme a Resolução CEB/CNE Nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 20185), que dispõe sobre as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, há uma distinção entre a “sala comum” e a “sala de recursos multifuncionais”, sendo que o AEE deverá ser realizado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais.

A resolução esclarece ainda que tais salas não são mutuamente excludentes, ou seja, o aluno deve estar matriculado na sala comum e ter acesso a sala de recursos multifuncionais, seja da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização. Mais ainda, em geral, o professor do AEE será um professor diferente do professor da classe comum, haja vista a necessidade de um formação formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

A partir da discussão apresentada nos parágrafos anteriores, verifica-se a necessidade de uma estrutura especial, envolvendo professores especializados e sala de recursos multifuncionais, para a implementação do AEE para atendimento de estudantes com necessidades específicas. No entanto, esta não é a realidade da escola envolvida neste relato, nem mesmo da região circunvizinha à ela. Mais precisamente, não há na escola, ou mesmo em instituições na região, salas de recursos multifuncionais e nem profissionais para atuarem no AEE.

Diante da situação desfavorável ao estudante envolvido neste relato, doravante chamado “estudante SSS”, em referência as iniciais do seu nome completo, o professor da classe comum, juntamente com a equipe do Napne, implementaram uma metodologia de ensino para atender o estudante SSS, adaptando o AEE.

O objetivo deste relato é compartilhar a experiência envolvendo um professor de matemática, um estudante com necessidades específicas e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Piúma, de modo que esta possa servir de auxílio para implementação de novas práticas pedagógicas envolvendo a educação especial, bem como inspiração para superação dos inúmeros desafios presentes nesta modalidade de ensino.

## **Metodologia**

Este relato, trata-se de uma descrição qualitativa do atendimento especializado a um estudante com necessidades específicas, que envolvem desde deficiência física até vulnerabilidade econômica, social e familiar, as quais interferem

diretamente no seu desenvolvimento educacional, ocorrido no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Piúma. O Ifes Campus Piúma está localizado no espaço territorial da antiga Escola de Pesca de Piúma e busca formar profissionais com uma visão integrada dos processos relacionados as atividades técnicas dos cursos Técnico em Aquicultura, Técnico em Pesca e Engenharia de Pesca.

O estudante SSS, nascido em 13/10/1998, ingressou no Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes Campus Piúma no ano de 2017, para cursar o curso Técnico em Aquicultura integrado ao Ensino Médio. O estudante possui baixa visão e deficiência motora, faz uso de óculos com lente de aumento e se locomove com auxílio de muleta tipo canadense.

Os procedimentos metodológicos de atendimento ao estudante, iniciaram em 2017 a partir de diálogos com a equipe do Napne Campus Piúma, no intuito de promover um entendimento da situação do estudante, bem como fornecer à equipe do Napne um percurso de informações que os auxiliasse na proposição de intervenções junto aos professores, a fim de que os mesmos compreendessem a relevância da utilização de tecnologias assistivas adequadas às reais necessidades educacionais do estudante.

Desde 2017 ocorreram orientações pedagógicas aos docentes para o atendimento ao estudante com relação a baixa visão; articulação com equipe de assistência estudantil para atendimento biopsicossocial do estudante; solicitação de livros didáticos adaptados, em formato digital; disponibilização de recursos didáticos e tecnologias assistivas adequadas (multiplano, lupa eletrônica, tablet e notebook com programas específicos); formação e capacitação do membros do Napne; solicitação de materiais de educação inclusiva ao Instituto Benjamin Constant; dentre outros.

Apesar dos esforços conjuntos entre professores e profissionais do Napne, o aluno ficou reprovado em seu primeiro ano. Percebeu-se então que as ações desenvolvidas na sala de aula comum não seriam suficientes para proporcionar ao estudante um ambiente adequado de aprendizagem.

É de praxis no instituto a disponibilização por parte de todos os professores de um horário de atendimento no contraturno para a sala comum. Mais ainda, os professores que possuem alunos que são atendidos pelo Napne, organizam este tempo de modo a reservar pelo menos uma hora de atendimento individualizado para tais alunos, conforme a Resolução do Conselho Superior do Ifes N° 55/2017.

No primeiro semestre de 2018, o estudante SSS utilizou-se deste atendimento para a disciplina de matemática, porém mais uma vez os esforços empregados pelo professor, que não é o mesmo deste relato, não foram suficientes. No segundo semestre de 2018, houve uma troca de professor na turma. O novo

professor, o sujeito deste relato, estabeleceu um estreito diálogo com o aluno e o Napne, de modo a atender as necessidades específicas e proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem do estudante SSS.

O atendimento individual foi utilizado para simular uma sala de recursos multifuncionais. O conteúdo a ser estudado pelo estudante na ocasião tratava-se dos poliedros e dos corpos redondos. Por se tratar de um conteúdo com aplicações muito próximas ao cotidiano do aluno, o professor alterou a metodologia utilizada na sala comum. Ao invés de passar o conteúdo escrito e em seguida explicado, para culminar em exercícios didaticamente formulados para fixação dos conceitos, o professor apresentava os conceitos de forma dialogada a partir de exemplos do cotidiano, como o formato de um prédio, e utilizando materiais manipuláveis (VALE, 1999).

A primeira atividade envolvia a definição de poliedros, identificando os seus elementos e a relação de Euler. De forma dialogada, substituindo o quadro por objetos que são poliedros, o professor apresentou a definição e os elementos de um poliedro. Para abordar a relação de Euler, como se trata de uma fórmula, utilizou-se o quadro. A atividade consistia em observar, no percurso entre a casa do estudante e a instituição, formas geométricas que eram poliedros e verificar a relação de Euler logo após a identificação.

A segunda atividade proposta pode ser identificada com o que se chama na literatura de Aprendizagem Baseada em Projetos (BACICH; MORAN, 2018). Uma vez que o aluno foi apresentado ao conteúdo a partir de materiais concretos, exigiu-se agora uma participação direta na fabricação de um desses materiais. Dentro do contexto, o aluno criou um projeto para manufatura de um poliedro.

Quanto ao conteúdo de corpos redondos, o aluno não foi avaliado, devido à quantidade de matérias que o aluno cursava. O professor apenas apresentou os conceitos, sob a mesma metodologia aplicada aos poliedros, estimulou a prática de observação destes objetos no cotidiano do estudante, mas não resultou em avaliação quantitativa. A próxima seção apresenta os resultados obtidos em ambas as atividades. Mais ainda, tece alguns comentários sobre o desenvolvimento destas e a percepção do aluno no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

## **Resultados**

Os resultados obtidos podem ser vistos pelo menos sob dois pontos de vista: o aspecto qualitativo e o quantitativo das atividades. Sob o ponto de vista qualitativo, este se dá de forma subjetiva, uma vez que este é fruto da percepção interna do aluno em relação à ação adotada. Este resultado é capturado

parcialmente pelo professor a partir do relato do estudante e pelo seu comportamento: empolgação, frequência, interesse, entre outras coisas.

O segundo ponto de vista, o quantitativo, diz respeito a realização das atividades e em seguida a pontuação atribuída pelo professor, a partir de critérios previamente estabelecidos. Este resultado é concreto, uma vez que a avaliação resulta em uma nota que é utilizada para aprovação ou reprovação do estudante. Vale ressaltar que os critérios de avaliação em geral são envoltos por uma subjetividade, porém uma discussão sobre este tema foge ao escopo do presente texto.

Para o presente relato, ambos os resultados foram positivos. De forma qualitativa, percebeu-se no aluno uma disposição para a aprendizagem de matemática a partir da metodologia adotada. A dificuldade em relação aos cálculos propriamente ditos, foram amenizadas, mas ainda eram notórias ao final do semestre. Mas apesar disso, o aluno percebeu outras formas de aprendizagem e do exercício do raciocínio lógico.

De forma quantitativa, as atividades foram realizadas com dedicação, atendendo os requisitos apresentados pelo professor, de modo que o estudante obteve boa pontuação em ambas as atividades. Na segunda atividade, por exemplo, o projeto desenvolvido foi uma “casinha com palitos de picolé”. Como resultado, o estudante obteve a aprovação na disciplina, um feito que surpreendeu o próprio estudante, haja vista o passado recente de reprovação e um primeiro semestre sem muitas perspectivas.

## **Considerações finais**

A educação especial é um modelo de ensino que atravessa todos os níveis. O atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial que tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante através da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146/2015, é dever “do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado...” (BRASIL, 2015). O professor de AEE deve ter formação inicial para o exercício da docência e formação específica em educação especial.

O trabalho do AEE ocorre preferencialmente no contraturno, em sala de recursos multifuncionais com mobiliário, materiais e recursos pedagógicos e de acessibilidade. O atendimento do professor de AEE ocorre de forma complementar a escolarização, tendo em vista as habilidades e as necessidades específicas de cada aluno.

A ação pedagógica descrita neste relato, concorda em muitos aspectos com o AEE, muito embora não se trate de um professor de AEE em uma sala de recursos multifuncionais, daí a justificativa para o título. Com exceção da formação inicial por parte do professor, todos os itens descritos no parágrafo anterior podem ser verificados.

Quanto ao cotidiano dos atendimentos, foram necessárias algumas intervenções quanto a conteúdos do ensino fundamental que o aluno apresentava dificuldades. Ou seja, em alguns momentos, o ambiente de aprendizagem complementar ao assunto apresentado na sala comum com formato de sala de recursos multifuncionais, tornava-se uma “sala comum” para um conteúdo que era pré-requisito para a compreensão do conteúdo corrente.

Em concordância com as exigências do atendimento educacional especializado, o aluno não foi dispensado da sala de aula comum. No entanto, como o professor do “AEE adaptado” era o mesmo professor da sala comum, as avaliações foram feitas em ambas as modalidades, de modo a não excluir o aluno do ambiente e atividades da sala comum, mas tomando o cuidado de não o prejudicar, tendo em vista a diferenciação na forma de apresentação do conteúdo para o mesmo, que requeria uma avaliação também diferenciada.

Retornando ao objetivo descrito no último parágrafo da seção objetivos, a ação descrita neste relato é um exemplo de que é possível proporcionar uma educação inclusiva de modo a atender as necessidades dos alunos público-alvos desta modalidade de ensino. É bem verdade que muito deve ser feito ainda para se atingir um estatus de qualidade. A implementação do AEE é sem dúvidas o objetivo, e não adaptações. Mas tendo em mente o estudante, até que se atinja um bom nível de qualidade para esta modalidade, todo esforço é válido para proporcionar um ambiente inclusivo de aprendizagem.

## Referências

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

BRASIL, Governo Federal. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 10 de abril 2019.

BRASIL, Governo Federal. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília: 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146)>

htm> Acesso em: 10 de abril 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE N° 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> Acesso em: 10 de abril 2019.

CAETANO A.; COSTALONGA, C.V.; FERREIRA, P.J.; SALVADOR, J.; FRIZZERA, A.C.S. Acessibilidade em ambiente escolar: identificação de barreiras arquitetônicas no *Campus* Piúma do Instituto Federal do Espírito Santo. **Revista Eixo**. Brasília, v.6, n.2, p.26-31, 2017.

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo. **Resolução do Conselho Superior N°55/2017 - Institui Procedimentos de Identificação, Acompanhamento dos Alunos Necessidades Específicas no Ifes - Alterada pela Resolução CS N°19/2018**. Disponível em: <<https://ifes.edu.br/conselhos-comissoes/conselho-superior?showall=&start=10>>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, n.41, p.95-108, 2011.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à Inclusão Escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v.8, pp. 63-83, 2006.

SILVA, A. P.; STACH-HAERTEL, B. U.; OLIVEIRA, E. R.; MEYER, F. F.; RODRIGUES, G. B.; SILVA, S. P. **As metodologias ativas aplicadas ao ensino médio**. Anais PBL 2018. Califórnia, EUA, 2018.

SILVA, L. **Estratégias de ensino utilizadas, também, com um aluno cego, em classe regular**. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. et al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

VALE, I. **Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz**. In APM (Eds), **Actas do ProfMat 99**. Lisboa: APM, p. 111-120, 1999.

VICTOR, S.L.; VIEIRA, A.B.; OLIVEIRA, I.M. **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Multicultural, 2017. 304 p.

## CAPÍTULO 9

# AUTISMO E NUTRIÇÃO: UMA ABORDAGEM SOBRE O CONSUMO DE VITAMINAS DO COMPLEXO B, ANTIOXIDANTES E VITAMINA D

*Diene da Silva Schlickamn<sup>1</sup>*

*Cristina Brust<sup>2</sup>*

*Davi Milan<sup>3</sup>*

*Elcias Oliveira da Silva<sup>4</sup>*

*Gabriela Cristina Uebel<sup>5</sup>*

### **Introdução**

O transtorno do espectro do autismo (TEA) é ocasionado por distúrbios neurológicos e de desenvolvimento que afetam o comportamento das pessoas. Os sintomas aparecem nos primeiros anos de vida, pessoas com TEA apresentam: dificuldades no relacionamento social, comportamentos restritos e repetitivos, padrões anormais de movimento e disfunção sensorial, além da dificuldade de alimentação (LEAL et al., 2015).

Passam-se os anos e em decurso aos avanços das pesquisas na área médica, a quantidade de jovens e crianças diagnosticadas TEA vem aumentando de forma considerável. Em decorrência disso, é necessário que métodos e procedimentos alimentares específicos para esse público sejam pesquisadas e colocadas

- 1 Nutricionista - UNISC. Mestrado em Promoção da Saúde, Doutorado em curso em Promoção da Saúde. Universidade de Santa Cruz do Sul.
- 2 Graduação em Educação Física - licenciatura plena pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2004), especialização em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde - UFSM (2006).
- 3 Professor Mediador na Univesp (universidade Virtual do estado de São Paulo), Professor de Educação Básica, formado em Letras e Pedagogia, pesquisador na Unesp - Campus de Marília - SP.
- 4 Mestre em Direitos Fundamentais com ênfase em Direito Financeiro e Tributário pela UNAMA (2020).
- 5 Biomédica pela Universidade de Santa Cruz do Sul UNISC.

em prática para que a nutrição adequada seja assegurada desde a mais tenra idade (CEKICI, SANLIER, 2019).

As crianças com TEA têm maior risco de apresentarem dificuldades alimentares, como a recusa e seletividade de determinados alimentos, disfunções motoras-orais e diversos problemas comportamentais (MEGUID et al., 2017). Aversões a aspectos como: cor, odor, temperatura e textura levam pessoas com TEA a serem seletivas e apresentarem pouca aceitação alimentar, o que acaba interferindo em um comportamento alimentar inadequado (CERMAK, CURTIN, BANDIN, 2010).

Esse comportamento tem levado os autistas a desenvolverem preferências alimentares pouco saudáveis como consumo exagerado de alimentos com alto teor de açúcar, sódio e gorduras e baixo consumo de frutas e verduras (DE ARAÚJO ALMEIDA et al., 2018). Ademais, a ingestão restrita de alimentos, pode ocasionar em deficiências nutricionais, podendo ocasionar em sérios problemas de saúde como desnutrição, perda de peso ou até mesmo a obesidade (GRAF-MYLES et al., 2013, GOMES et al., 2016). Além disso, níveis insuficientes de alguns nutrientes podem estar relacionados com os sintomas do TEA (GUO et al., 2020). Neste sentido, a terapia nutricional é uma importante estratégia para melhorar a saúde física e bem-estar desses indivíduos. Com base nesse pressuposto, este trabalho objetiva descrever a importância das vitaminas do complexo B, antioxidantes (A, C e E) e vitamina D na melhora dos sintomas do TEA.

## **Desenvolvimento**

Comportamentos restritivos, repetitivos e seletividade alimentar entre indivíduos com TEA têm sido associados a problemas relacionados à alimentação (MAGAGNIN et al., 2019). Neste sentido, é importante manter uma dieta equilibrada, com uma variedade de alimentos, pois quando a dieta é bem-sucedida, há uma melhora no sono, no aprendizado, na diminuição da irritabilidade e na coordenação motora desses indivíduos (LEAL et al., 2015). Por outro lado, indivíduos com TEA tendem a consumir menos legumes e frutas, dando preferência a alimentos pobres em nutrientes como lanches e bebidas açucaradas, podendo estes aspectos estarem relacionados com a seletividade alimentar (DA SILVA et al., 2022).

Ademais, os autistas tendem a ter deficiências nutricionais que quando não são supridas podem comprometer o estado de saúde dos mesmos e uma das causas mais comuns são os prejuízos na comunicação cerebral e desnutrição (SHARPP, BURRELL, JAQUESS, 2014). Contudo, uma alimentação adequada tem sido fundamental para melhorar os sintomas do TEA.

### ***Vitaminas do Complexo B***

Ademais, sabe-se que as vitaminas como do complexo B, como B6 (piridoxina), B9 (folato) e B12 (cianocobalamina) estão envolvidos na via metionina-homocisteína e desempenham papéis importantes no desenvolvimento, diferenciação e funcionamento do sistema nervoso central (ESTEBAN-FIGUEROLA et al., 2019). Em vista disso, ao longo das últimas décadas tem se investigado os efeitos da combinação das vitaminas B6, B9 e B12 na modulação do comportamento e cognição (MITCHELL, KAPUT, 2014).

Alguns nutrientes são considerados essenciais para minimizar os distúrbios do TEA, a vitamina B6 desempenha um papel crucial nas atividades bioquímicas, metabólicas e nos neurotransmissores, quando há uma deficiência desse nutriente, alguns sintomas podem ocorrer como: ansiedade, déficit de atenção, transtorno do sono etc. (GUO et al., 2018). Há relatos da eficácia da vitamina B6 na melhora da fala e a linguagem de crianças autista, prevenção de convulsões, além de aumentar o quociente de inteligência (NYE, BRICE, 2005).

A vitamina B9 (ácido fólico e/ou folato) é fundamental durante o desenvolvimento neural, pois atua na proliferação celular, síntese de DNA e função imunológica (SUN et al., 2016). Quantidades adequadas de ácido fólico durante a gravidez são necessárias para o crescimento normal do feto e do cérebro em desenvolvimento, pois o ácido fólico exerce papel importante no desenvolvimento do tubo neural, estrutura precursora do sistema nervoso central (SUN et al., 2016, MAIA et al., 2020).

Ainda, não se sabe ao certo como o ácido fólico age nas células embrionárias que formam o tubo neural. Por outro lado, tem se verificado que o consumo adequado de ácido fólico pode ocasionar em uma redução de até 70% nas chances do embrião desenvolver malformação no tubo neural (SAHAKYAN et al., 2018). Além disso, sugere-se que o ácido fólico pode contribuir com melhores resultados comportamentais na infância e destaca-se por sua importância como um fator de risco modificável para o TEA (HOXHA et al., 2021). No estudo de Frye e colaboradores (2018), a suplementação com ácido fólico demonstrou melhoras significativas na comunicação verbal de crianças com TEA, além de melhorias expressivas nas habilidades de vida diária pessoal e doméstica, habilidades sociais interpessoais, de lazer e de enfrentamento (FRYE et al., 2013).

A vitamina B12 é fundamental para a formação dos glóbulos vermelhos do sangue, função neurológica e síntese do DNA (FÁBREGAS, VITORINO, TEIXEIRA, 2011). A deficiência dessa vitamina tem sido observada em crianças com TEA devido a seletividade alimentar e, em alguns casos essa deficiência pode estar relacionada a problemas na absorção desse micronutriente (METYAS, ABDELHAKIM, GHANDOUR, 2020). Os efeitos benéficos da

B12 em crianças autistas têm sido observados em melhorias significativas de escalas comportamentais, incluindo birras, hiperatividade e linguagem repetitiva (ROSSIGNOL, DANIEL, RICHARD, 2021).

## **Vitaminas antioxidantes**

### ***Vitamina A***

Alguns estudos têm descrito que a inflamação e o estresse oxidativo podem estar relacionados com a gravidade do TEA. A administração de moléculas anti-inflamatórias e antioxidantes pode ser uma alternativa fundamental para neutralizar comportamentos patológicos em indivíduos com TEA. Uma variedade de deficiências nutricionais como a de vitaminas antioxidantes têm sido observadas em indivíduos autistas (GUO et al., 2020).

Dentre as vitaminas antioxidantes, a Vitamina A (Retinol) é um micronutriente essencial, representado pelos compostos orgânicos que inclui retinol, retinal, carotenóides e pró-vitamina (MANDY, LAI, 2016). A Vitamina A está envolvida em vários processos como dos sistemas nervoso, digestivo, imunológico (LIU et al., 2021). Neste sentido, sugere-se que a deficiência de vitamina A durante a gravidez pode afetar o cérebro do feto em desenvolvimento e conseqüentemente pode acarretar prejuízos permanentes no processo de aprendizagem, memória e função cognitiva (GUO et al., 2018). Ainda não há informações sobre a eficácia da vitamina A no tratamento do TEA, entretanto, têm relatado efeito protetor do ácido retinóico no neurodesenvolvimento do TEA, sendo fundamental para proteger os neurônios do estresse oxidativo e da inflamação (LEE et al., 2016).

### ***Vitamina C e E***

A vitaminas C (ácido Ascórbico) é fundamental e eficaz na redução de danos oxidativos quando usada em conjunto com a vitamina E (FIGUEROA-MÉNDEZ, RIVAS-ARANCIBIA, 2015). Por outro lado, a deficiência de vitamina C pode estar envolvida na fisiopatologia de inúmeras doenças como câncer, endocrinopatias e distúrbios neurológicos. Neste sentido, níveis insuficientes de vitamina C estão relacionados à diminuição no crescimento e atividade neuronais, além disso pode ocorrer o aumento da suscetibilidade ao dano oxidativo (QIU et al., 2007). Algumas áreas do cérebro apresentam grandes quantidades de vitamina C que é um potente antioxidante capaz de eliminar os radicais livres, protegendo o cérebro de toxinas (REITER, MANCHESTER, 2010).

A vitamina C desempenha papel importante na biossíntese de colágeno, a deficiência grave da vitamina C foi descrita no passado e levou a manifestação de escorbuto, apesar do escorbuto ser uma doença antiga, alguns estudos

recentemente têm observado a manifestação dessa doença em crianças autistas, essa condição pode ser devido às restrições alimentares impostas pelos portadores de TEA (KINLIN et al., 2018). Níveis insuficientes de vitaminas C e E tem sido observada em crianças com TEA, o que sugere que os sintomas do TEA podem ser melhorados com intervenções nutricionais, visando aumentar o consumo de frutas e verduras entre esses indivíduos (ADAMS et al., 2016).

### ***Vitamina D***

A relação entre a vitamina D (Calciferol) e autismo tem sido bastante estudada na literatura, pelos seus efeitos anti-inflamatórios (CANNELL, GRANT, 2013). A vitamina D segundo Guillot e colaboradores (2010) serve como um imunomodulador que acarreta na redução da inflamação enquanto aumenta as respostas imunes protetoras.

Crianças com TEA apresentam significativamente níveis mais baixos de vitamina D (Calciferol) do que as crianças com desenvolvimento típico (KITANA et al., 2021, WANG, DING, WANG, 2020). Um estudo realizado com crianças e adolescentes observou que 95% dos indivíduos avaliados apresentaram deficiência ou insuficiência de vitamina D (SENGENG, KIYKIM, SALTIK, 2020).

Alguns estudos examinaram a relação dos níveis de vitamina D e TEA, e encontraram associações significativas entre a deficiência de vitamina D com alterações no desenvolvimento cerebral e desequilíbrio dos neurotransmissores cerebrais (BJORKLUND et al., 2020; KITANA et al., 2021). Há evidências de que as propriedades inflamatórias da vitamina D pode diminuir o risco de convulsões e regular os níveis de glutathione e serotonina em crianças com TEA, além disso a vitamina D também está envolvida na redução do estresse oxidativo, sendo capaz de manter a integridade do DNA (BJORKLUND et al., 2020; CANNELL, GRANT, 2013).

### **Considerações finais**

As vitaminas do complexo (B, B6, B9, B12), antioxidantes (A, C e E) e vitamina D, apresentam níveis insuficientes em indivíduos com TEA. Intervenções nutricionais e a suplementação dessas vitaminas em níveis adequados são capazes de suprir as necessidades desses indivíduos, podendo contribuir para a melhora dos sintomas do TEA, principalmente naqueles envolvidos no sistema nervoso central, proporcionando melhor qualidade de vida a esses indivíduos.

## Referências

- ADAMS, J. B et al. Effect of a vitamin/mineral supplement on children and adults with autism. **BMC pediatrics**, v. 11, n. 1, p. 1-30, 2011.
- BJØRKLUND, G. et al. The role of glutathione redox imbalance in autism spectrum disorder: a review. **Free Radical Biology and Medicine**, v. 160, p. 149-162, 2020.
- BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. *Psicol. Reflex. Crit.* V. 13 n. 1 Porto Alegre, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 25 fev. 2022.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Comentada / Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008.
- CANNELL, John J.; GRANT, William B. What is the role of vitamin D in autism?. **Dermato-endocrinology**, v. 5, n. 1, p. 199-204, 2013.
- CEKICI, Hande; SANLIER, Nevin. Current nutritional approaches in managing autism spectrum disorder: A review. **Nutritional neuroscience**, v. 22, n. 3, p. 145-155, 2019.
- CERMAK, A. S.; CURTIN, C.; BANDINI, L. G. Seletividade alimentar e sensibilidade sensorial em crianças com transtornos do espectro do autismo. **J. Am. Assoc. Dieta**, v. 110, n. 2, p. 238-246, 2010.
- CUNHA, Eugênio Autismo e inclusão psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família 4. Ed.Rio de Janeiro: Wak., 2012.
- DA SILVA, F. D et al. Aspectos relacionados ao consumo alimentar em crianças autistas: uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, p. e29211326499-e29211326499, 2022.
- De ARAÚJO ALMEIDA, A. K et al. Consumo de ultraprocessados e estado nutricional de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira em Promoção da Saúde**, v. 31, n. 3, 2018.
- ESTEBAN-FIGUEROLA, P et al. Differences in food consumption and nutritional intake between children with autism spectrum disorders and typically developing children: A meta-analysis. **Autism**, v. 23, n. 5, p. 1079-1095, 2019.

- FÁBREGAS, Bruno Cópio; VITORINO, Flávia Domingues; TEIXEIRA, Antônio Lucio. Deficiência de vitamina B12 e transtorno depressivo refratário. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 60, p. 141-143, 2011.
- FIGUEROA-MÉNDEZ, Rodrigo; RIVAS-ARANCIBIA, Selva. Vitamin C in health and disease: its role in the metabolism of cells and redox state in the brain. *Frontiers in physiology*, v. 6, p. 397, 2015.
- FRYE, R. E. et al. Folinic acid improves verbal communication in children with autism and language impairment: a randomized double-blind placebo-controlled trial. *Molecular psychiatry*, v. 23, n. 2, p. 247-256, 2018.
- FRYE, Richard E. et al. Effectiveness of methylcobalamin and folinic acid treatment on adaptive behavior in children with autistic disorder is related to glutathione redox status. *Autism research and treatment*, v. 2013, 2013.
- GOMES, V. T. S et al. Nutrição e autismo: reflexões sobre a alimentação do autista. *Revista Univap, São José dos Campos*, v. 22, n. 40, 2016.
- GRAF-MYLES, J et al. Dietary adequacy of children with autism compared to controls and the impact of restricted diet. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, v. 34, n. 7, 2013.
- Guo M, Li L, Zhang Q, Chen L, Dai Y, Liu L, et al. Vitamin and mineral status of children with autism spectrum disorder in Hainan Province of China: associations with symptoms. *Nutritional Neuroscience*, 2018, 1-8.
- GUO, M et al. Vitamin A improves the symptoms of autism spectrum disorders and decreases 5-hydroxytryptamine (5-HT): a pilot study. *Brain Research Bulletin*, v. 137, p. 35-40, 2018.
- GUO, M et al. Vitamin and mineral status of children with autism spectrum disorder in Hainan Province of China: associations with symptoms. *Nutritional neuroscience*, v. 23, n. 10, p. 803-810, 2020.
- HOXHA, B et al. Folic Acid and autism: a systematic review of the current state of knowledge. *Cells*, v. 10, n. 8, p. 1976, 2021.
- J REITER, Russel; C MANCHESTER, Lucien; TAN, Dun-Xian. Neurotoxins: free radical mechanisms and melatonin protection. *Current neuropharmacology*, v. 8, n. 3, p. 194-210, 2010.
- KINLIN, L. M et al. Scurvy as a mimicker of osteomyelitis in a child with autism spectrum disorder. *International Journal of Infectious Diseases*, v. 69, p. 99-102, 2018.
- KITTANA, M et al. The Role of Vitamin D Supplementation in Children with Autism Spectrum Disorder: A Narrative Review. *Nutrients*, v. 14, n. 1, p. 26, 2021.
- LEAL, M et al. Terapia nutricional em crianças com transtorno do espectro autista. *Cadernos da Escola de Saúde*, v. 1, n. 13, 2015.

- LEE, J. H et al. Neonatal inflammatory pain and systemic inflammatory responses as possible environmental factors in the development of autism spectrum disorder of juvenile rats. **Journal of neuroinflammation**, v. 13, n. 1, p. 1-20, 2016.
- LIU, X et al. Oxidative Stress in Autism Spectrum Disorder—Current Progress of Mechanisms and Biomarkers. **Frontiers in Psychiatry**, v. 13, 2022.
- LIU, Z et al. Research Progress in Vitamin A and Autism Spectrum Disorder. **Behavioural Neurology**, v. 2021, 2021.
- MAGAGNIN, T et al. Relato de Experiência: Intervenção Multiprofissional sobre Seletividade Alimentar no Transtorno do Espectro Autista. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 13, n. 43, p. 114-127, 2019.
- MAIA, C. S et al. Transtorno do espectro autista e a suplementação por ácido fólico antes e durante a gestação. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 68, p. 231-243, 2020.
- MANDY, William; LAI, Meng-Chuan. Annual Research Review: The role of the environment in the developmental psychopathology of autism spectrum condition. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 57, n. 3, p. 271-292, 2016.
- MEGUID, N.A et al. Dietary adequacy of Egyptian children with autism spectrum disorder compared to healthy developing children. **Metabolic brain disease**, v. 32, n. 2, p. 607-615, 2017.
- MELLO, A. M. S. R. Autismo: Guia Prático. 4ª edição. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2009.
- METYAS, M. M.; ABDELHAKIM, A. S.; GHANDOUR, H. H. Screening of vitamin B12 in children diagnosed as autism spectrum disorder. **QJM: An International Journal of Medicine**, v. 113, n. Supplement\_1, p. hcaa063. 006, 2020.
- MITCHELL, E. Siobhan; CONUS, Nelly; KAPUT, Jim. B vitamin polymorphisms and behavior: Evidence of associations with neurodevelopment, depression, schizophrenia, bipolar disorder and cognitive decline. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 47, p. 307-320, 2014.
- NYE, Chad; BRICE, Alejandro. Combined vitamin B6-magnesium treatment in autism spectrum disorder. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, n. 4, 2005.
- PANGRAZZI, Luca; BALASCO, Luigi; BOZZI, Yuri. Natural antioxidants: a novel therapeutic approach to autism spectrum disorders?. **Antioxidants**, v. 9, n. 12, p. 1186, 2020.
- QIU, S et al. Ascorbate transport by primary cultured neurons and its role in neuronal function and protection against excitotoxicity. **Journal of neuroscience research**, v. 85, n. 5, p. 1046-1056, 2007.
- ROSSIGNOL, Daniel A.; FRYE, Richard E. The effectiveness of cobalamin (B12) treatment for autism spectrum disorder: a systematic review and me-

ta-analysis. **Journal of personalized medicine**, v. 11, n. 8, p. 784, 2021.

SAHAKYAN, V et al. Folic acid exposure rescues spina bifida aperta phenotypes in human induced pluripotent stem cell model. **Scientific reports**, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2018.

SARGENTO, Débora Cristina M. LOPES, claudio neves políticas públicas e o transtorno do espectro autista o autismo na vida adulta: caminhos para o mercado de trabalho revista científica educ@ção v.3 • n.6 • outubro/2019.

ŞENGENÇ, Esma; KIYKIM, Ertuğrul; SALTİK, Sema. Vitamin D levels in children and adolescents with autism. **Journal of International Medical Research**, v. 48, n. 7, p. 0300060520934638, 2020.

SHARP, William G.; BURRELL, T. Lindsey; JAQUESS, David L. The Autism MEAL Plan: A parent-training curriculum to manage eating aversions and low intake among children with autism. **Autism**, v. 18, n. 6, p. 712-722, 2014.

SUN, C et al. Efficacy of folic acid supplementation in autistic children participating in structured teaching: an open-label trial. **Nutrients**, v. 8, n. 6, p. 337, 2016.

WANG, Zuqun; DING, Rui; WANG, Juan. The association between vitamin D status and autism spectrum disorder (ASD): A systematic review and meta-analysis. **Nutrients**, v. 13, n. 1, p. 86, 2020.

ZORZETTO, Ricardo. O cérebro no autismo. São Paulo: Fapesp, 2011.

## CAPÍTULO 10

# PRINCÍPIO DA ISONOMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVA À INSERÇÃO AO MERCADO LABORAL

*Davi Milan<sup>1</sup>*

*Erivânia do Nascimento Coutinho Majeski<sup>2</sup>*

*Cristina Brust<sup>3</sup>*

*Edna Maria da Silva Oliveira<sup>4</sup>*

*João Batista Lucena<sup>5</sup>*

### Introdução

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas ao longo da história da inclusão escolar no Brasil, é mister que a situação da inserção no Mercado de trabalho das pessoas com deficiência mostra-se ainda mais problemática.

O processo educativo é diferenciado para TEA - Transtorno do Espectro do Autismo no que diz respeito aos estímulos, os gatilhos e a percepção de mundo, diferentemente do processo de ensino-aprendizagem para estudantes neurotípicos.

- 
- 1 Professor orientador de projetos na Univesp (universidade Virtual do estado de São Paulo), Professor de Educação Básica, formado em Letras e Pedagogia, pesquisador na Unesp - Campus de Marília - SP. [davi.milan@unesp.br](mailto:davi.milan@unesp.br).
  - 2 Mestre pelo programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica- PPGEEB Ufes/Ceunes; bacharel em Tradução e Interpretação de Libras e língua portuguesa- Letras -Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduanda em educação especial pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais Ipemig; pós-graduada em docência no ensino médio-técnico pela Faculdade de Paraíso do Norte (FAPAN); Coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Centro-Serrano (Napne-CS). E-mail [erivania.majeski@ifes.edu.br](mailto:erivania.majeski@ifes.edu.br).
  - 3 Graduação em Educação Física - licenciatura plena pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2004), especialização em Atividade Física, Desempenho Motor e Saúde - UFSM (2006).
  - 4 Psicóloga, docente na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), doutoranda Doutoranda na Universidade São Francisco em Psicologia com ênfase em Avaliação Psicológica (2019).
  - 5 Tecnólogo em Fabricação Mecânica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN - Campus Natal Central.

Com base nesses pressupostos, o presente artigo configura-se com uma abordagem qualitativa em que se utilizou, como instrumento metodológico, revisão de literatura nos seguintes autores BATAGLIA, 2010; BERETA, 2020; CUNHA, 2017; GLAT, 2018; LEOPOLDINO, 2015; LURIA, 1991, TOGNETTA, 2008; WALLON, 1949/1986; dentre outros e assim como, buscou-se por artigos relacionados ao autista, a inclusão, ética e mercado laboral no *Google Acadêmico*, tendo como objetivo mostrar como está acontecendo a inclusão de alunos autistas no ensino fundamental I no ciclo de alfabetização uma abordagem ética e a perspectiva de inserção no mercado laboral. Com a pergunta norteadora, quais as ferramentas, instrumentos e recursos de aprendizagem adotadas para o ensino de alunos com TEA (autistas)? Tendo como objetivo principal desvendar as mazelas da inclusão na educação básica, no ensino fundamental I, bem como a inserção ao mercado laboral, com um olhar ético.

No capítulo 1 será abordado sobre o recorte histórico da educação especial no Brasil, muito se tem discutido sobre o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades educativas especiais. No capítulo 2 sobre a ética e inclusão dos alunos com TEA no ensino fundamental I. No capítulo 3 perspectiva da inclusão do autista no Mercado laboral, um olhar ético e por fim as considerações finais.

## **Desenvolvimento**

### ***Recorte histórico sobre a educação especial no Brasil***

Muito se tem discutido sobre o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com necessidades educativas especiais. É certo que o planejamento pedagógico das atividades voltadas a esse público deve extrapolar as concepções de desprovimento e torne a prática pedagógica rica em experiências educativas.

A constituição federal de 1988 no artigo 205 define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793, 1994 recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394/96 define educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades

especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Segundo Cunha, 2017, p. 107

A educação para a aquisição de habilidades acadêmicas é também uma educação social, que deve partir dos interesses e carências do aluno, não sendo centrada no seu *déficit*, mas principalmente na sua singularidade como ser humano.

Leontiev, (1991) Cabe à escola não limitar a possibilidade de percurso do aluno e da intervenção pedagógica a um programa rígido e fixo. Ela deve considerar os próprios educandos, suas vivências e suas relações com o conhecimento e com o outro.

Segundo os dizeres de Leontiev, (1991, p.59)

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação.

Ao analisar a história da educação especial, observa-se desde os seus primórdios, na sociedade burguesa, que o deficiente passa, a ser incorporado no processo produtivo, nas indústrias e dessa forma passa a ter a necessidade e interesse da sua educação. A partir dessa condição, esse grupo de pessoas com necessidades especiais passa a ser mais um entre os que necessitam de diretrizes que lhes assegurem a igualdade de direitos: à educação, ao trabalho e à assistência, favorecendo o acesso e a permanência. ( RODRIGUES e LIMA, 2017, p.24, 26)

De acordo com os dizeres de Jannuzzi (1985), as políticas sociais de atendimento às pessoas com necessidades especiais são criadas à medida em que, na sociedade, essas pessoas foram consideradas capazes de integrar a força de trabalho, de forma direta ou indireta, ou seja, pela liberação daqueles que se ocupavam em assisti-las.

Dentre as manifestações e leis criadas para o acesso desse público ao trabalho e educação, uma das referências legais de educação especial, Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n°4024/61, que no capítulo III, há dois artigos, 88 e 89, para a educação ao portador de deficiência:

Art. 88 - A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade;

Art. 89 - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961)

A defesa da educação para as pessoas com necessidades especiais foi avançando e tomando proporções gigantescas, na medida, que em 1970, houve crescimento da produção industrial e que a educação como fator de contribuição como o aumento de produtividade, torna-se essencialmente necessária. (CIRÍACO, 2020, p.1).

Em 1988, é promulgada a nova constituição brasileira, que traz vários artigos relacionados à educação da pessoa com necessidades especiais e também em relação a prevenção. trabalho, proibição de discriminação, saúde e assistência pública, condições de acesso a logradouros públicos e veículos de transportes coletivos adequados. Com relação à educação, no art. 208, inc III, “a constituição prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1998).

Na nova LDB nº9394/96, artigo 58, retoma a defesa da Educação Especial ligada a rede regular de ensino, como uma modalidade de educação escolar.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A escola, assegurará ao estudante de necessidades especiais, recursos específicos para cada necessidade específica, professores especializados para cada demanda e acesso igualitário às várias situações na sociedade currículos amplos, flexíveis e abertos, enfrentando as barreiras para se trabalhar a diversidade do alunado. (CIRÍACO, 2020, p.1).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou

psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

O sistema de ensino firmará o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para que esses alunos frequentem as salas de aula inclusivas. Isso é importante para que, “independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento, possam se desenvolver social e intelectualmente na classe regular” (BENITE, BENITE, PEREIRA, 2011, p. 48).

A relação das crianças com as demais crianças em sala de aula, bem como a sua relação com o professor, traz aquisições muito importantes no desenvolvimento da aprendizagem, pois através dessa relação de convivências e experiências que ela se completa.

## **Inclusão dos alunos com TEA no Ensino Fundamental I**

KLIN, (2006) O transtorno do espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento de início precoce, caracterizado por prejuízos na comunicação e interação social associados a comportamentos e interesses restritos, repetitivos e estereotipados, alterações sensoriais, geralmente acompanhados de atrasos nas marcas do desenvolvimento psicomotor.

Aparecendo nos primeiros anos de vida, proveniente de causas genéticas ou por uma síndrome ocorrida durante o período de desenvolvimento da criança, o autismo possui no seu espectro as incertezas que dificultam, na maioria dos casos, um diagnóstico precoce. (CUNHA, 2012, p. 19)

A criança autista tem de fato dificuldade na comunicação, desde os primeiros anos de vida ela não aprendem a se comunicar como as demais crianças. Tem dificuldade na imaginação, na socialização, necessita de rotina, comportamento repetitivo e sentidos sensíveis estas são algumas características destes alunos. (KLIN, 2006)

Para Aarons e Gittens, 1992 definem as características autísticas, segundo a primeira descrição feita por kanner em 1943, atraso na aquisição da linguagem, dificuldade de relacionar-se com outros indivíduos, ecolália, repetição de palavras, boa memória para repetição de palavras, boa aparência.

A imagem a seguir, descreve algumas outras características do autismo:

Figura 1 - característica do autismo



Fonte: Grupo Asperger Brasil, 2012

De acordo com as características acima mencionadas na figura,

A severidade do autismo pode variar bastante de indivíduo para indivíduo, podendo ser drasticamente incapacitante, mas em muitos casos é possível que se possa ter uma boa qualidade de vida. SARGENTO, LOPES, 2019, p. 700

Por muito tempo, acreditou-se que havia um processo de ensino e aprendizagem “normal” para todos os que apresentassem alguma dificuldade, distúrbio ou deficiência eram tidos como fora da norma e eram alijados do sistema regular de ensino.

De acordo com Jannuzzi (2006), depois da Declaração de Salamanca (1994), a qual foi endossada pelo Brasil, a inclusão teve um avanço em relação à integração e implicou numa reestruturação do sistema comum de ensino no que diz respeito às necessidades educacionais especiais.

De acordo com a Declaração de Salamanca Unesco (1994), necessidades especiais abrangem desde pessoas que apresentam dificuldades de escolarização decorrentes de condições econômicas e socioculturais até pessoas com todo tipo de deficiência.

A educação inclusiva, acontece em um processo de transformação da escola, onde há a inclusão de todos independente de condições financeiras, socioeconômica ou cultural e que estes sejam assistidos da melhor forma possível. STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21). Mantoan (2003, p. 19) afirma que o mais relevante no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”.

É compreensível que hoje as práticas de discriminação, isto é, as diferenças de tratamento baseadas na aplicação de um critério reconhecido como ilegítimo, sejam cada vez mais denunciadas e combatidas. Mas elas continuam vigorando nitidamente contra as pessoas em situação de deficiência (PLAISANCE, 2010, p.30)

Nessas condições, como definir uma posição ética em face da deficiência? Fundamentalmente, é a recusa de estereótipos desvalorizantes e de discriminações em relação às pessoas afetadas (PLAISANCE, 2010, p.31)

Mantoan (2004), ele afirma que a educação inclusiva é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja redefinida a identidade do aluno.

Deste modo, a educação para todos tem como objetivo desempenhar seu dever de abranger todas as crianças na escola e defender valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação. (MANTOAN, 2004, p. 45)

A política pública deve trilhar o caminho para possibilitar a concretização dos direitos fundamentais, tornando-se a mola propulsora para a verdadeira materialização dos mesmos, ocasionando inclusão e a integração social das pessoas com deficiência, construindo assim uma sociedade livre, justa e igualitária. (SARGENTO e LOPES, 2019, p.708)

As instituições escolares estejam cientes de sua função pedagógica, à disposição do aluno com procedimentos, recursos e pessoal disponíveis para desenvolver seu papel com competência e compromisso. O grande foco na educação deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, pois, nem sempre, eles virão de maneira rápida e como esperamos. (CUNHA, 2012, p.32)

Acontecendo a inclusão de forma consciente e linearmente, teria assim a possibilidade de presenciar e vivenciar modelos de integração que dificilmente teria em escolas especiais, com os seus pares.

De acordo com os dizeres de Glat, (2018, p.11)

... na perspectiva da inclusão escolar, a ação da Educação Especial tem como alvo não só o apoio direto aos alunos com deficiências, mas, talvez, prioritariamente, o suporte aos professores do ensino regular para que possam, adequadamente, desenvolver a escolarização desses educandos. De fato, um dos pressupostos conceituais básicos da proposta de Educação Inclusiva é que, mesmo quando envolve a mediação de um professor

especialista, a escolarização se dá no espaço da turma comum. E a tarefa de ensinar a todos os alunos – inclusive aos que apresentam necessidades educacionais especiais – é, em primeira instância, do professor regente.

GLAT (1999) revela que a educação inclusiva só será efetivada se o sistema educacional for renovado, modernizado, abrangendo ações pedagógicas, porque a inclusão é desafiadora e os docentes devem fazer parte dessa mudança.

De acordo com os dizeres de (PLAISANCE, 2010, p. 38) deve-se todo o sistema educacional, bem como a sociedade em geral voltar-se em desenvolver os valores aos seres humanos, bem como os com deficiência. Mantendo a escolarização para todos e os direitos fundamentais de aprendizagem, não extirpando esses alunos do meio regular de ensino, não apenas deixando-os em sala de aula, mas trazê-los para perto, exercendo “ética de responsabilidade”.

Necessário que os professores estejam com formação voltada de acordo com a clientela, atualizando-se com as ferramentas educacionais e digitais, sabendo manusear os aparatos e subsídios para cada situação exigidas juntas aos educandos com necessidades especiais.

No ambiente escolar, a troca de informações, a troca de experiência com os seus pares é de suma importância. Momentos de atividades com realização juntamente com crianças da mesma faixa etária ou de faixa etária diferente, proporciona para os alunos com necessidades especiais e aos alunos ditos normais, inseridos num mesmo ambiente e compartilhando as mesmas estratégias e cada qual desenvolvendo-se no aprendizado de acordo com as suas possibilidades e atuação (CAMARGO E BOSA, 2009)

A interação com outras crianças da mesma faixa etária proporciona contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos (CAMARGO E BOSA, 2009, p.66)

Wallon, (1941/1986a) Uma brincadeira de roda, uma leitura ou até mesmo uma dança, oferecem um arsenal de oportunidades de conhecimentos riquíssimos, pois os alunos mais novos e os mais velhos, ou os com habilidades mais desenvolvidas e os menos desenvolvidos nas habilidades, certamente nas relações sociais, o conhecimento emana espontaneamente.

### **Inserção do Autista no Mercado Laboral**

A inclusão do autista no Mercado de trabalho é uma realidade onde no Brasil e em alguns outros países do mundo ainda está se construindo documentos e pesquisas sobre o Mercado de trabalho e o autista. A grande verdade é que esses indivíduos deveriam estar trabalhando, sendo preparados profissionalmente,

porém não existem os documentos que regem sobre o mercado laboral.

Políticas voltadas à preparação para a atuação profissional instrumentalizam os autistas para as demandas que enfrentarão no mercado. Evidenciam-se como possibilidades de políticas voltadas para este fim: o ensino técnico profissionalizante inclusivo; o preparo vocacional individualizado; a criação de incentivos ao estágio e ao primeiro emprego e o acompanhamento de assistentes sociais e psicólogos no período pré-emprego e após a contratação (LEOPOLDINO, 2015, p. 854)

As políticas públicas exercidas por seus representantes, devem ser pensadas de forma que os autistas sejam inseridos no mercado de trabalho na melhor forma possível. Sendo capazes de desenvolverem suas atividades com respaldo dos gestores das empresas, bem como tendo formações e incentivo fiscal. Há uma quantidade considerável da sociedade com TEA que possuem capacidade para desempenharem funções importantes dentro do mercado de trabalho.

A criação de oportunidades de emprego pelo setor público e privado, políticas voltadas para a preparação da inserção no mercado de trabalho, são requisitos fundamentais para a plena realização da cidadania.

Mesmo com todas as dificuldades que tem a história da inclusão escolar no Brasil, a situação da inserção no Mercado de trabalho das pessoas com deficiência é ainda mais problemática.

A inclusão dos Autistas no ambiente escolar e no mercado de trabalho tem acontecido em ambos de forma tímida. Porém a inserção no mercado de trabalho é uma realidade bem mais distante de acontecer (LEOPOLDINO, 2015, p. 854)

A deficiência pode afetar a oportunidade no mercado de trabalho por conta da redução na produtividade, limitação do tipo de trabalho, aumento do número de ausência, por conta do problema de saúde ser instável e o preconceito recorrente por este fato e a restrição ao acesso à educação e a formação profissional e estágios.

Cada indivíduo tem as suas metas de vida. Realizações de suas ansiedades e sonhos. Um dos motivos para que o autista esteja inserido no mercado de trabalho, não é apenas estar recebendo seu salário, além disso, irá realizar muitos outros sonhos, mesmo da compra de uma casa, carro, compra de roupas, enfim, ter dignidade.

Adicionalmente, o trabalho provê recursos para a sobrevivência e para o atingimento de metas pessoais dos indivíduos, como a independência financeira e a satisfação pessoal com o significado do que foi realizado (LEOPOLDINO, 2015, p. 857)

Ao trabalharem os indivíduos com autismo, podem obter a independência financeira, bem como podem sentirem -se realizados e muito felizes por estarem

contribuindo com a formação da sociedade e contribuindo para o fomento da economia, produzindo, atingindo metas e superando expectativas.

Políticas voltadas à preparação para a atuação profissional instrumentalizam os autistas para as demandas que enfrentarão no mercado. Evidenciam-se como possibilidades de políticas voltadas para este fim: o ensino técnico profissionalizante inclusivo; o preparo vocacional individualizado; a criação de incentivos ao estágio e ao primeiro emprego e o acompanhamento de assistentes sociais e psicólogos no período pré-emprego e após a contratação Leopoldo p.862

Os poderes públicos devem estar atentos para que as leis sejam realizadas e concretizadas para que esse público seja assistido da melhor forma possível. As empresas devem estar adequadas arquitetonicamente, com materiais disponíveis, ferramentas de trabalho, bem como, formação profissional, enfim, os funcionários PcDs que adentrarem as portas dessa empresa sejam amparados por lei e também por um local digno de realizar o trabalho e de poderem crescer profissionalmente e realizar as suas satisfações pessoais.

Uma das dificuldades que os autistas encontram para serem inseridos no Mercado de trabalho é o fato de terem comportamentos repetitivos e atípicos. As empresas contratam para trabalharem em seu rol de funcionários aqueles que sejam mais próximos dos “normais”. Aqueles que destoam dessa normalidade ficam restritos de adentrarem para o rol de funcionário.

O autista, por exemplo, tem dificuldade para socialização que é muito importante dentro de uma empresa, bem como comportamentos diferentes da normalidade e repetitivos atrapalham o desenvolvimento profissional.

Problemas com a socialização, a comunicação e os comportamentos repetitivos e atípicos dificultam bastante a inclusão dos autistas no mercado de trabalho LEOPOLDINO, 2015, p.858

Essa é uma realidade constante nas empresas do Brasil, pois apesar da lei permitir que dez por cento dos funcionários sejam pcDs, há muitas empresas que não tem essa quantidade e há empresas sem nenhum funcionário PcD, outras que não dão suporte necessário para que este funcionário desenvolva seus trabalhos e que não haja crescimento profissional. Há outras ainda que como citado anteriormente que dão oportunidades para aqueles que estão próximos da “normalidade”.

Robertson (2009), pesquisador e portador de TEA, elenca como principais obstáculos vivenciados pelos autistas no mercado de trabalho, os seguintes fatores:

- gerenciar os processos de procura de emprego e de participação em processos seletivos;

- adaptação a novas rotinas e procedimentos para os empregos;
- dominar as demandas sociais e de comunicação do local de trabalho;
- lidar com demandas sensoriais do local de trabalho; engajar-se em linhas de pensamento reflexivas orientadas a metas no trabalho, como organização e planejamento;
- lidar com atitudes negativas e estigmas associados ao autismo e, por fim, enfrentar desafios à saúde mental, relacionados a dificuldades no ambiente de trabalho.

## Considerações finais

Durante a realização deste trabalho foi relatado que a educação inclusiva pode ser concebida como a capacidade de acolher a todos, independente de suas condições; possibilita revisão de nossas práticas, para assim construir a escola da diversidade.

O ingresso da criança com necessidades educativas especiais envolve o preparo de toda a comunidade escolar para receber essa criança e a consciência quanto a educação que promova o aprendizado de fato.

Uma realidade verídica, onde a inclusão do autista no Mercado de trabalho ainda é uma falácia. Onde no Brasil e em alguns outros países do mundo ainda construindo documentos e pesquisas sobre o Mercado de trabalho e o autista. Sendo que a grande verdade é que esses indivíduos deveriam estar trabalhando.

Os poderes públicos devem estar atentos para que as leis que regem as leis trabalhistas voltadas para os autistas contemplem seus direitos, bem como sejam apropriadas para que estes tenham qualidade de vida e que seus anseios, financeiros, sociais, sejam realizados.

## Referências

AARONS, M; GITTENS, T. The handbook of autism: a guide for parents and professionals. London: Routledge, 1992.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. Estudos de Psicologia, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2010.

BATAGLIA, P. U. R. A construção da competência moral na formação superior. In: CARVALHO, S. M. R.; BATAGLIA, P. U. R. (Org.). Psicologia e educação: temas e pesquisas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 135-148. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/e\\_book\\_psicologia-e-educacao.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/e_book_psicologia-e-educacao.pdf). Acesso em: 10 mar. 2013.

- BENITE, A.M.C.; PEREIRA. (2011). Formação do professor e docência em química em rede social: estudos sobre inclusão escolar e o pensar comunicativo. Tese do Programa Multiinstitucional de Doutorado em Química UFG/UFU/UFMS – Goiânia, GO, Brasil.
- BERETA, Thaís Angélica Déo da Silva. A formação ética do psicólogo: ambiente acadêmico e competência moral Q TUA– Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- BRASIL. **Ministério da Educação** e do Desporto. **Portaria** Ministerial n.º **1.793**, de dezembro de **1994**.
- CIRÍACO, Flávia Lima. Inclusão: um direito de todos. Revista Educação Pública, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>.
- CUNHA, Eugênio Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família / Eugênio Cunha. — 7 ed. - Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.
- GLAT Rosana, desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.9-20, 2018.
- GLAT, Rosana. Educação especial. Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão. UERJ, 1998.
- IMBERNÓN, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- JANNUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas: Editores Associados, 2006.
- KLIN, Ami Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral Rev Bras Psiquiatr. 2006;28(Supl I):S3-11.
- LA TAILLE, Y. Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LEOPOLDINO, Cláudio Bezerra inclusão de autistas no mercado de trabalho: uma nova questão de pesquisa Revista Eletrônica Gestão & Sociedade, v.9, n.22, p. 853-868 Janeiro/Abril – 2015.
- LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis N., VYGOTSKY, Lev S. Psicologia e pedagogia. São Paulo: Moraes, 1991.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2004.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

ROBERTSON, S. M. Neurodiversity, quality of life, and autistic adults: Shifting research and professional focuses onto real-life challenges. *Disability Studies Quarterly*, v. 30, n. 1, 2009.

RODRIGUES, Ana Paula Neves, LIMA, Cláudia Araújo de A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão, revista inter-itorios Universidade Federal do Pernambuco, Caruaru, Brasil v. 3 n.5, 2017.

SARGENTO, Débora Cristina m. LOPES, Claudio Neves políticas públicas e o transtorno do espectro autista o autismo na vida adulta: caminhos para o mercado de trabalho revista científica educação v.3 • n.6 • outubro/2019.

STAINBACK S.; STAINBACK W. *Inclusão: Um guia para Educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TOGNETTA, L. R. P.; LA TAILLE, Y. A formação de personalidades éticas: representações de si e moral. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 181-188, jun. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722008000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 mar. 2016.

WALLON, H. A crise da personalidade (três anos). Afirmção do eu e objetividade. In: WEREBE, M. J. G. & NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.) *Henri Wallon*. Capítulo 3. Trad. Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986d. p. 55. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). Original: 1949 (1949/1986).

## SOBRE OS ORGANIZADORES



**ERIVÂNIA DO NASCIMENTO COUTINHO MAJESKI** – Mestre pelo programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica-PPGEEB Ufes/Ceunes; bacharel em Tradução e Interpretação de Libras e língua portuguesa - Letras - Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); graduanda em educação especial pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais Ipemig; pós-graduada em docência no ensino médio-técnico pela Faculdade de Paraíso do Norte (FAPAN); Coordenadora do Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas no Instituto Federal do Espírito Santo, campus Centro-Serrano (Napne-CS). E-mail [erivania.majeski@ifes.edu.br](mailto:erivania.majeski@ifes.edu.br). Lattes <http://lattes.cnpq.br/2961749427887561>



**LÚCIO COSTA DE ANDRADE** – Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – (IFPE). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – (FATIN); Educação Especial e Inclusiva, Docência no Ensino Superior e em Libras – (UNIASSELVI). Bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada – (FATIN). Licenciado em Pedagogia e Filosofia pela Faculdade Santa Fé – (FSF). Licenciado em História pela Universidade Estácio de Sá. Licenciado em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB). Proficiente Tradutor e Intérprete de Libras pelo Centro de Apoio ao Surdo (CAS/PE) e Instrutor de Libras pela Universidade de Pernambuco (UPE). Professor Intérprete de Libras na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco – (SEDUC). Intérprete de Libras da Secretaria de Educação do Paulista. Tutor dos cursos de Letras Libras, Teologia e Filosofia da Universidade Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI). Diretor do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Recife – (CAEER). E-mail: [proflu-ciocosta@gmail.com](mailto:proflu-ciocosta@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8681730340696162>.



**DAVI MILAN** – Professor mediador da Univesp (Universidade Virtual do Estado de São Paulo); Professor da Educação básica na Seduc em Quintana- SP; pesquisador na Unesp (Universidade Estadual do Estado de São Paulo); oferece assessoria pedagógica para estudantes de graduação e pós graduação. E-mail: [davi.milan@unesp.br](mailto:davi.milan@unesp.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4879746045273954>

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

ABDA 59, 61, 63, 65  
Acessibilidade 10, 27, 30, 31, 34, 39, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 51  
AEE 8, 9, 11, 13, 14, 18, 25, 31, 34, 41, 42, 43, 111  
Atendimento Educacional Especializado 8, 9, 10, 13, 15, 18, 41, 44, 45, 47, 123  
Autismo 7, 83, 106, 108, 110, 121

### D

Deficiência Intelectual 8, 12, 13, 18, 43  
Déficit de Atenção 6, 53, 54, 55, 57, 59, 61, 62, 63, 64, 65  
Desenho Universal da Aprendizagem 34, 35

### E

Educação 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 37, 38,  
39, 40, 41, 43, 44, 47, 49, 51, 52, 53, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 69, 79,  
82, 83, 84, 91, 92, 101, 106, 110, 111, 112, 113, 116, 121, 123  
Educação Básica 8, 15, 32, 38, 51, 101, 110, 123  
Educação Especial 5, 7, 8, 11, 12, 20, 21, 25, 30, 37, 40, 41, 45, 46, 47, 49, 63,  
78, 79, 81, 82, 110, 111, 112, 113, 122  
Educação Inclusiva 5, 9, 20, 21, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 49,  
50, 79, 116, 117, 120  
Educação Infantil 84, 91, 92

### F

Família 5, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 59, 84, 85, 91, 106, 121

### H

Hiperatividade 54, 56, 58, 66, 67, 90, 103

### I

Inclusão 6, 26, 47, 58, 60, 66, 68, 83, 114, 121, 122  
Inclusão Escolar 6, 17, 18, 20, 25, 37, 75, 78, 80, 81, 110, 116, 118, 121

### L

LDB 10, 31, 43, 60, 111, 112, 113, 121

### M

Ministério da Educação 13, 51, 106, 111, 121

### N

NAPNE 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 51, 123

**P**

PNE 31, 32, 54, 60

**S**

Síndrome De Prader Willi 5, 19, 20, 24

**T**

TDAH 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 90

TEA 6, 7, 65, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 81, 83, 101, 102, 103, 104, 105,  
110, 111, 114, 118, 119

**V**

Vigotski 23, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83

