

FABIO JOSÉ ANTONIO DA SILVA

ORGANIZADOR



Vol. 4

# ASSUNTOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

editora  
**i**taiciúnas

**Fabio José Antonio da Silva**  
(Organização)

**ASSUNTOS EM  
EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**

1ª edição

**Editora Itacaiúnas**  
Ananindeua – Pará  
**2021**

## NOTA DO EDITOR

A realização de uma obra coletiva é um grande desafio. Quando lançamos a chamada para essa e outras coletâneas em meados de 2020 não esperávamos que tantas coisas fossem mudar no decorrer dos meses até aqui. No entanto, conseguimos avançar em alguns projetos de coletâneas graças à parceria estabelecida entre organizador, autores e editor. E aqui estamos nós lançando a obra “Assuntos em Educação Especial”, temática proposta pelo professor Fabio José Antonio da Silva e de grande pertinência e contribuição para a área. Em nome da Editora Itacaiúnas agradecemos aos autores e organizador pela parceria na série Estudos Acadêmicos. Que esta obra venha contribuir para o avanço das pesquisas na área da Educação Especial.

**Sobre a Série Estudos Acadêmicos:** A série **Estudos Acadêmicos** é uma iniciativa organizada pela Editora Itacaiúnas e abrange diferentes temas do conhecimento, nas suas mais diferentes áreas. Nosso objetivo é possibilitar a publicação de novos autores e dar visibilidade a trabalhos acadêmicos, fomentando assim a divulgação do conhecimento científico.



As chamadas para publicação acadêmica geralmente são feitas para publicação final no formato de livro digital (e-book) e ocasionalmente nos formatos e-book e impresso simultaneamente. Priorizamos o formato e-book pela sua natureza acessível, de fácil compartilhamento e distribuição em portais indexadores além de ser uma modalidade de publicação que envolve menos custos se compararmos com a versão impressa.

Acompanhe nossas chamadas para publicação de capítulos de livros para compor a [Série Estudos Acadêmicos](#). Pesquise, escreva e publique! Vamos compartilhar conhecimentos!

Boa leitura e estudos!

**Walter Rodrigues**  
Editora Itacaiúnas  
<https://editoraitacaiunas.com.br>

©2021 da edição por Editora Itacaiúnas

©2021 por diversos autores

*Todos os direitos reservados.*

1ª edição, volume 4

**Editoração eletrônica/ diagramação:** Deivid Edson

**Organização e preparação de originais:** Walter Rodrigues

**Projeto de capa:** Walter Rodrigues. Foto de capa por Pixabay.

**Bibliotecário:** Wagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

#### **Conselho editorial / Colaboradores**

Márcia Aparecida da Silva Pimentel - Universidade Federal do Pará, Brasil

Antônio Herrera - Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros - Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto - Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel - Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum - Universidade Federal do Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane - Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa - Universidade do Minho, Portugal

Ofelia Pérez Montero - Universidad de Oriente- Santiago de Cuba, Cuba

Editora chefe: Viviane Corrêa Santos - Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e webdesigner: Walter Luiz Jardim Rodrigues - Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deivid Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**

A851 Assuntos em Educação Especial [recurso eletrônico] / organizado por Fabio José Antonio da Silva. - Ananindeua : Itacaiúnas, 2021.  
90 p. : il. ; PDF ; 1 MB. – (Estudos Acadêmicos ; v.4)

Inclui índice e bibliografia  
ISBN: 978-65-89910-00-8 (Ebook)  
DOI:10.36599/itac-ae

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Inclusão. 4. Diversidade. I. Dutra, Carlos Antonio Furtado. II. Campos, Renata dos Santos. III. Silva, Fabio José Antonio da. IV. Oliveira, Thaisa Geisa Gabriel de Souza. V. Título. VI. Série.

2021-1653

CDD 370

CDU 37

**Elaborado por Wagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410**

#### **Índice para catálogo sistemático:**

1. Educação 370
2. Educação 37

---

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercialSemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <https://creativecommons.org/licenses>. Direitos para esta edição cedidos à Editora Itacaiúnas. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Editora Itacaiúnas.

*Esta obra foi publicada pela [Editora Itacaiúnas](#) em maio de 2021.*

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	6
DOI: 10.36599/itac-ae.0001	
<b>AS RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EXCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	8
DOI: 10.36599/itac-ae.0002	
Carlos Antonio Furtado Dutra	
<b>DA EXCLUSÃO SOCIAL À INCLUSÃO SOCIAL: EIXOS TEÓRICOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	21
DOI: 10.36599/itac-ae.0003	
Carlos Antonio Furtado Dutra	
<b>UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS</b> .....	36
DOI: 10.36599/itac-ae.0004	
Carlos Antonio Furtado Dutra	
<b>ENSINO INCLUSIVO: PONDERAÇÕES ACERCA DOS DESAFIOS NO PROCESSO EDUCATIVO</b> .....	53
DOI: 10.36599/itac-ae.0005	
Renata dos Santos Campos	
<b>O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM CEGUEIRA</b> .....	64
DOI: 10.36599/itac-ae.0006	
Fabio José Antonio da Silva	
<b>O AUTISMO E SUAS ESPECIFICIDADES</b> .....	76
DOI: 10.36599/itac-ae.0007	
Thaísa Geísa Gabriel de Souza Oliveira e Fabio José Antonio da Silva	
<b>SOBRE OS AUTORES</b> .....	88
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	89

## PREFÁCIO

DOI: 10.36599/itac-ae.0001

Foi com imensa alegria que recebi o convite para prefaciар o livro digital “ASSUNTOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL”. Este livro digital, escrito por mãos de especialistas, oferece um forte diferencial de estudos na área da Educação Especial.

Os colaboradores deste livro digital apresentam um olhar direcionado para o lado humano, enxergando inúmeras perspectivas e caminhos a serem seguidos na direção da formação integral e investindo no potencial que cada um traz consigo, na intenção de se desenvolver, evoluir e transpor os seus limites, a fim de conquistar seus lugares na sociedade e vivenciar experiências longe de padrões adotados cultural e historicamente, que muitas vezes desconsideram o real significado de humanidade.

Estes profissionais, e eu me incluo neste grupo, acreditam e lutam por uma sociedade inclusiva com práticas que envolvem a equidade e o respeito por toda a diversidade.

Sendo assim, iniciamos os textos com informações sobre **AS RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EXCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO DE LITERATURA**. Um texto amplo e comparativo onde as terminologias impostas pela sociedade navegam em meio as dificuldades em se conceituar.

Seguindo os capítulos, **DA EXCLUSÃO SOCIAL À INCLUSÃO SOCIAL: EIXOS TEÓRICOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**, altamente relevante na sociedade. É uma mudança de paradigmas que percorre por uma longa caminhada a partir de um pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Acreditamos que para acontecer esse trabalho de forma eficaz é importante que exista parceria entre o professor de sala de aula regular e o especialista da Educação Especial, para juntos estabelecer o percurso e as metas a serem alcançadas a fim de que os estudantes se desenvolvam e tenham sucesso na vida. E não se pode falar desse sucesso sem considerar a participação da Instituição de Ensino Superior através do capítulo intitulado **UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS**.

Considerando o **ENSINO INCLUSIVO: PONDERAÇÕES ACERCA DOS DESAFIOS NO PROCESSO EDUCATIVO**, este capítulo vem na certeza de que os



desafios estão postos e que é possível superá-los. E nessa certeza de que **O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM CEGUEIRA**, oportuniza uma ferramenta ímpar no trato em especial com a deficiência visual, mas também otimiza o processo de inclusão em ambiente escolar.

E por fim, esta obra traz **O AUTISMO E SUAS ESPECIFICIDADES**, colaborando com este universo riquíssimo de detalhes e que é precioso e pertinente neste momento de inclusão na sociedade.

Uma leitura rica e agradável, na expectativa de que esse time de sucesso possa oferecer com amor e competência dados que qualificam e validam a evolução do ser humano completo.

**Fabio José Antonio da Silva.**



## AS RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EXCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

DOI: 10.36599/itac-ae.0002

Carlos Antonio Furtado Dutra

**RESUMO:** A pesquisa apresentada neste trabalho objetiva descrever as relações entre os processos de inclusão e exclusão social com as prerrogativas da educação inclusiva. Para atingir esse propósito realizou-se uma revisão de literatura baseada em obras que contenham diretrizes e modelos sobre a educação inclusiva e produções literárias que abarcassem as premissas das ciências sociais, quanto a inclusão e exclusão social. Por tanto, realizou-se uma busca metódica em produções acadêmicas nas bases de dados da Biblioteca Virtual Pearson. Fazendo-se uso a palavra-chave inclusão social, exclusão social e educação inclusiva. Os resultados da coleta de dados agrupados em um plano de diagnóstico foram debatidos a partir das categorias evidenciadas e indicaram para a particularidade que parece subsistir na efetivação da proposta inclusiva no âmbito de cada instituição de ensino, com base nas convicções da Educação Inclusiva, ser construído, compreendido pela comunidade acadêmica como um todo.

**Palavras-chave:** Educação. Educação inclusiva. Inclusão. Exclusão.

### INTRODUÇÃO

Considerando-se que uma área temática tão extensa como é o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação brasileira, pode proporcionar origem a inúmeras questões e a diversos problemas de pesquisa, este estudo estabelece uma linha de investigação literária em que levanta a seguinte interpelação: Como a literatura aborda as relações entre os processos de inclusão e exclusão social na educação inclusiva?

Desta forma, analisando os fundamentos teóricos implicados nos debates sobre a inclusão e exclusão social e acompanhando o desenvolvimento de implantação da proposta de inclusão no sistema de ensino do Brasil, determinaram-se como objetivo da pesquisa, os seguintes propósitos: o objetivo geral do estudo que se desenvolveu é demonstrar uma revisão de literatura pautadas em obras que contenham diretrizes e modelos sobre a educação inclusiva e produções literárias que abranjam as premissas das ciências sociais, quanto a inclusão e exclusão social. Especificando as suas relações para as práticas inclusivas na educação. Os objetivos específicos apresentados são: (I) identificar e especificar as relações entre inclusão e exclusão; (II) averiguar as premissas teóricas quanto a educação inclusiva; (III) entender de que maneira a educação especial é preconizada.



Para atingir esse propósito realizou-se uma busca meticulosa em produções acadêmicas nas bases de dados da Biblioteca Virtual Pearson. Fazendo-se uso a palavra-chave inclusão social, exclusão social e educação inclusiva, essa pesquisa foi realizada entre os meses de março e abril de dois mil e dezenove, e para debater, na análise dos resultados, com base no referencial teórico exposto, as relações da inclusão e exclusão social com a educação inclusiva, relatando-se assim, as ponderações apropriadas a esse trabalho científico e acadêmico.

## **A RELAÇÃO ENTRE INCLUSÃO E EXCLUSÃO**

É imprescindível situar, nesta parte introdutória desse artigo, algumas concepções acerca de inclusão que direcionam a pesquisa e, incorporado a outras, compõem as orientações que percorre o registro aqui efetuado. Tais concepções foram selecionadas fundamentadas em análises e discussões que pesquisadores produziram sobre o tema e que trazem informações para o entendimento do discurso da inclusão e da educação inclusiva.

Incluir significa que podemos deixar pertencer, adaptando uma pessoa em todos os aspectos, mostrando-os o que fazer, para que e com quem utilizar suas habilidades, fazendo-o aprender por intermédio de atividades não somente específicas, mas transformadoras e adaptáveis, trabalhando, assim, o agrupamento do processo intelectual, físico, social e emocional e aplicar, esses aspectos em conjunto, pois o propósito, é auxiliar, é ajudar, este ser, reconhecer, conhecer, socializar e se emocionar por meio da aprendizagem.

Diversas investigações dissertam sobre as concepções que abrangem a complexidade e as controvérsias a respeito do termo inclusão, pois, dependendo da maneira como é aplicado e da conjuntura onde é usado, o termo pode sofrer variações de significado; portanto, a definição de inclusão, como esclarece Garcia (2014), tem sido utilizado por argumentos tanto progressistas quanto conservadores, da mesma forma que tem atendido a vários posicionamentos político-ideológicos, sendo abordado como detentor de qualidades para superar o conjunto de condições sociais que são qualificadas de exclusão social. Essa mesma pesquisadora esclarece que existe inúmeras compreensões teóricas a respeito desse assunto, compreendendo-se de um lado, os que pressupõem a inclusão como proposta de solução para o grupamento de problemas



sociais, delineado como exclusão, e, de outro, aqueles que compreendem a relação inclusão/exclusão como constituidor da realidade no momento histórico.

Precisamente, as concepções iniciais a respeito de inclusão estiveram presentes transpassaram-se em diferentes setores da sociedade em decorrência à dimensão conseguida pelas forças de exclusão, especialmente a pobreza, desigualdades sociais e os indivíduos em situação de vulnerabilidade, e dissertar sobre essas concepções requer, em conformidade com a ideia de Libâneo (2015), a compreensão do atendimento às necessidades sociais, culturais e de inclusão da população requer um sistema de ensino de qualidade social e pedagógica que socialize os aspectos culturais, científicos e sociais como direitos universais, sendo o ambiente escolar, um reflexo da conjuntura social em que está inserida. Assim, compreende-se que, para debater sobre a inclusão, e, mais precisamente, a educação inclusiva, é inevitável fazê-lo em um contexto histórico de transformações econômicas, políticas, ideológicas e sociais.

Desse modo, a definição de inclusão dever ser compreendida no vínculo estabelecido pelos indivíduos com a conjuntura histórico-social. Este vínculo é representado por uma prática complexa e contraditória proferida com sentido de luta, de enfrentamento, convive com o seu oposto, a exclusão, todavia, é conduzido a indagar as práticas sociais alicerçadas na desigualdade e a sobrepuja-las (Garcia, 2014). A mesma autora evidencia a imprescindibilidade de considerações sobre os processos de inclusão/exclusão que, figurativos dos processos sociais, econômicos e políticos, devem ser entendidos e analisados, como acima se assinalou, de maneira homogênea, uma vez que decorrem nas relações sociais desiguais.

O tema exclusão não se limita somente a conjuntura nacional, pois, também, tem sido debatido pela comunidade europeia, com base nas mudanças geográficas e políticas que os países desse continente passaram, tampouco essa temática recente, uma vez que é discutido desde a década de 60, associado às questões da pobreza e da marginalização social dele desinente (Kassar; Arruda e Benatti, 2007).

O teórico Martins (2015), determina o entendimento de exclusão relacionado à sua dimensão social certificando ser um momento da compreensão que cada indivíduo e todos podem ter daquilo que definitivamente se expressa em privação: privação de meios de compartilhar do mercado consumidor, assim, como a privação ao mercado de trabalho formal, privação de direitos, privação de bem-estar, privação de esperança e privação de liberdade. O qual os indivíduos se encontram afastados do processo de



formação da sociedade, da participação ativa, da existência e garantias dos seus direitos de cidadão.

De fato, de acordo com os esclarecimentos da autora, é necessário refletir que, para que aconteça uma viabilidade real de inclusão, primeiramente há a necessidade de se realizar uma análise crítica para se recusar e solucionar a exclusão social. Seguindo essa mesma diretriz de pensamento, Oliveira e Duarte (2015) estabelecem que a política social intromete-se no hiato proveniente dos desequilíbrios na disseminação em favorecimento da acumulação de bens do capitalismo e em prejuízo da satisfação de necessidades sociais básicas, tal como na efetivação da igualdade.

Todavia, no Brasil, essas políticas sociais otimizaram-se em um contexto de muita contradição, demarcado pela desigualdade no acesso e na extensão, e pela peculiaridade fragmentária, setorial e emergencial na sua realização vindo a ter um desenvolvimento mais universal somente por meio da Constituição de 1988. Com base nessa premissa, compreende a educação, como uma das significativas e fundamentais políticas sociais, atinge, nessa circunstância uma posição dual e contraditória, à proporção que, mesmo dispondo de peculiaridade universal por procurar a amplificação e o crescimento do contingente de pessoas atendidas, tem, concomitantemente, enfatizado seu atendimento na busca de garantir o acesso e a permanência de grupos mais desamparados socialmente (Oliveira e Duarte, 2015).

No Brasil, o parâmetro excludente é exemplificado por motivos como a herança de concentração agrária, vestígios da escravidão apresentando como consequência a desvalorização do trabalho e salários, baixos investimentos na área da educação e a discriminação racial. Este mesmo parâmetro permaneceu-se nos períodos históricos seguintes, em que não ocorreu melhorias em questões como a redistribuição de moradias, ou reestruturação de direitos e também como alusão à concepção de uma equidade básica civilizatória.

Assim, em decorrência da falta de distribuição de renda, o que se evidencia é uma acentuada diferença social na população brasileira, onde os altos índices de riquezas se centralizam nas mãos de uma pequena parcela da sociedade enquanto uma fração bem maior encontra-se excluída dos proventos do crescimento econômico, miserável e empobrecida, sem acesso ao mínimo essencial para uma vida mais humana e digna. A essas causas econômicas devem-se incorporar as peculiaridades culturais da sociedade brasileira na qual predominam, ainda, as discriminações raciais, étnica, de gênero e



outras, características de verdadeiros impedimentos aos processos de mobilidade social (Lucidio e Correia, 2011).

A relação que existe entre educação e exclusão é regulamente mencionada em diversos estudos, aparecendo muitas vezes como circunstância da condição de acesso aos sistemas de educação Tardif (2014) especificam para o fato de que a desigualdade de renda tem a maior associação com o nível de educação da pessoa, assim como a probabilidade de serem pobres, contudo, é correto que essas pesquisas, ao detectarem o fenômeno, não especificam o que é causa e o que é consequência e, obviamente, essas pesquisas relacionam-se a uma posição política.

Entretanto, Lucidio e Correia (2011) preconizam que defendendo a concepção de inclusão pela educação, de maneira desprendida das condições sociais que originam a exclusão, estamos efetivamente tratando o fenômeno por meio de suas aparências, culpando o próprio sistema por seus insucessos, e esquivando-se assim a discussão sobre os mecanismos de construção e reconstrução das classes sociais em sociedades como a brasileira. Para este autor, políticas e estratégias que alterem o ingresso e permanência dos excluídos, associados às políticas de diminuição das desigualdades educacionais e outras que intercalam a sociedade são resultados que podem, se bem aplicados, possibilitar e desenvolver um enfrentamento dos problemas da exclusão.

Como observado nesse item do artigo, confere-se de relevância o fato de que, para entender o processo a que se tem presenciado da exclusão na área da educação é necessário a compreensão do problema das desigualdades sociais de maneira generalizada, assim como do entendimento e reflexão acerca das controvérsias existentes em um contexto histórico mais abrangente.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A INCLUSÃO SOCIAL**

O desejo por uma sociedade mais justa e solidária tem feito com que diversas correntes político-ideológicas apoiem convicções humanitárias que largamente envolvem os mais diversos segmentos da sociedade, reconhecendo os direitos políticos e sociais num ponto de vista mais democrático. A apreensão com a questão social daqueles que, por circunstâncias particulares, encontram-se em condição de desvantagem, levou à articulação de diferentes grupos da sociedade, procurando maneiras de garantir a igualdade de direito de acesso aos recursos e serviços sociais. No ramo educacional, já



que a educação é apontada como condição de crescimento pessoal e de desenvolvimento do cidadão para transformá-lo em indivíduo participante efetivo da sociedade.

A educação tem apresentado bastante relevância em registros históricos de fóruns de debates e acordos internacionais com destaque na luta pelos TTEA universais. Singularmente, alguns desses documentos, decorrentes de encontros internacionais, são marcos significativos da perspectiva educacional da sociedade contemporânea, e, portanto, de interesse desta investigação, que objetiva, aqui, uma breve apreciação do movimento pela educação inclusiva de uma fração da população em que se encontram crianças, jovens, mulheres e homens com deficiência e aos quais corriqueiramente tem sido negado o direito à participação efetiva na sociedade.

Desde muito tempo, as organizações internacionais governamentais e não-governamentais vêm pretendendo conseguir o reconhecimento dos direitos humanos de cada indivíduo e sua consecutiva efetivação na sociedade; por esse motivo vêm, também, concedendo atenção aos direitos dos indivíduos com deficiência mental e não somente para os deficientes físicos, buscando modificar a realidade de segmentos sociais historicamente marginalizados, propiciando-lhe, assim, maior crescimento humanitário.

A Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada em 09 de dezembro de 1975 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, proclama que as pessoas com deficiência têm o direito inerente de respeito por sua dignidade, além de reconhecimento quanto aos direitos essenciais, o que acarreta, a princípio, o direito de usufruir de uma vida digna. Tem, ainda, a intenção de convocar os países membros a se interessarem com a prevenção das deficiências e proporcionar real auxílio aos indivíduos com deficiência, auxiliando-os no aprimoramento de suas capacidades para constituírem-se à vida normal.

No ano de 1981 foi marcado como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e, nessa ocasião, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou os princípios da educação inclusiva ao preconizar o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, que se assegurava a todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades ou condições sociais, o direito à participação e desenvolvimento nas conjunturas da sociedade. Da experiência alcançada pela ONU, por meio de seus especialistas, com o emprego do programa, associada ao produtivo debate realizado nos anos dedicados à Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983 - 1992), emergiu a necessidade de propor a descrição de uma ideologia orientadora que



designasse o direcionamento de atuações futuras, prioritárias, pautadas no reconhecimento dos direitos dos cidadãos com deficiência.

O propósito não era apenas empreender orientações de medidas eficientes com a finalidade de que as pessoas pudessem conquistar e preservar um emprego e nele desenvolver-se, mas também, sempre que possível e apropriado, empregar os serviços existentes para os empregados em geral, com as adequações necessárias promovendo assim, a inclusão social destes indivíduos. A inclusão dessa anotação correlaciona-se ao encadeamento da educação escolar com serviços de diretrizes e formação profissional, ocupação, emprego e outros que abrangem a preparação para o trabalho, e a necessidade iminente de atenção, pois a esta área da educação também é estabelecida as diretrizes da educação inclusiva, uma vez que o estado brasileiro garante um sistema de ensino inclusivo a ser empregado em todos os níveis da educação nacional.

No ano de 1990 na realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, foi admitida a presença de obstáculos na área da educação de diversos países. Percebe-se também que a educação desenvolvida nessas nações demonstra significativas deficiências, mas insiste que ela precisa estar plenamente disponível a todo cidadão. Reforça o direito de todo indivíduo à educação, direito primeiramente certificado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e preconiza, por meio de seus artigos, as obrigações em relação a: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças” (UNESCO, 1990).

Em Salamanca com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade que ocorreu no ano de 1994, organizações e governos se reuniram com o objetivo de viabilizar a educação para todos. Esse propósito apresentado foi realizado por meio da apreciação das modificações de política para compreender a educação de todos com necessidades educacionais especiais. Influenciada nas convicções de integração e na indispensabilidade de instituições de ensino que incluam a todos, entendendo as diferenças, e propiciando a aprendizagem e assistência às necessidades de todos os indivíduos e de cada pessoa, a Declaração compreende que o princípio essencial da inclusão está na resposta educativa que a instituição de ensino possibilita ao ser humano após reconhecer suas efetivas necessidades, possibilitando-lhe uma educação inclusiva de qualidade. Nesse aspecto conclama todos os governos e



empreende que estes “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (UNESCO, 1994).

Quando se trata de educação inclusiva, ressalta-se que a Declaração de Salamanca passou a ser considerada como um marco histórico e que, a partir de então, passa a ser a diretriz educacional de diversos países, especialmente daqueles que assinaram esta declaração após o encontro em 1994. Através das políticas de educação, os governos dessas nações assumem o compromisso com os propósitos e orientações da proposta de Educação para Todos, procurando conseguir um sistema de educação com orientação inclusiva em todos os níveis educacionais.

Para o teórico Mittler (2003), algumas considerações fazem da Conferência de Salamanca um marco histórico: (1) foi bem sucedida em lembrar as nações que os indivíduos com deficiência devem ser integrados na agenda da Educação para Todos e ofertou um fórum para debate e troca de ideias e de práticas sobre como o desafio estava sendo enfrentado em nível global; (2) crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiência mental foram observadas como parte de um grupo mais abrangente, a qual estavam sendo negados seus direitos à educação. Esse grupo mais abrangente compreende as crianças: que vivem nas ruas das cidades ou que são obrigadas a trabalharem em situações, frequentemente, aterradoras; que são mártires de guerras, doenças e de diversos abusos; que vivem em comunidades nômades e longínquas; pertencentes a outros grupos sociais em desvantagem ou em grupos sociais marginalizados, e com deficiência mental ou com altas habilidades (Mittler, 2003).

Por último (3), a Declaração de Salamanca, é considerada como um marco histórico por ter esclarecido a filosofia e a prática da inclusão que ocasionou em um comprometimento por parte da maioria dos governos para trabalharem pela efetivação da educação inclusiva em seus países. A preferência por conduzir os sistemas educacionais pelas pressuposições de caráter filosófico, ético, social e político que constituem a proposta de inclusão fez com que: os países, por meio de seus governos, definissem, em cada setor de sua operação, que ocorresse o reconhecimento da condição dos indivíduos com deficiência; que se adotassem as deliberações que garantissem o ingresso imediato e a participação desses indivíduos nos serviços e recursos existentes em cada setor da atenção pública; se possibilitassem as estruturas necessárias para proporcionar esse acesso e participação; se procedesse à preparação de profissionais para gerenciar a



atenção pública em uma instituição inclusiva; se incentivasse a compreensão dos cidadãos para a sua responsabilidade no desenvolvimento de construção de uma sociedade mais inclusiva.

Na esfera educacional esse compromisso governamental acarreta na promoção de obrigações efetivas e necessárias que asseguram aos alunos com deficiência o direito a se matricularem e participarem em todos os níveis do sistema educacional e a frequentá-lo. (Ministério da Educação - MEC, 2005). Assim, o artigo da Declaração sancionado pelo Congresso brasileiro por intermédio do Decreto de Lei nº 198, de 13 de junho de 2001, apresenta em seu âmbito deliberações sobre o que considera deficiência e discriminação, e, igualmente, a determinação do que compreende como não-discriminatório. Recomenda-se na efetuação de seus objetivos a tomar as providências necessárias que compreendam questões legislativas, educacionais, trabalhistas, sociais, ou de qualquer outra natureza para acabar com a discriminação e, concomitantemente, possibilitar perfeita agregação das pessoas com alguma deficiência à sociedade. Estabelece em suas cláusulas o compromisso dos estados integrantes com a erradicação da discriminação, em todas suas proporções e manifestações, a que são sujeitos indivíduos com deficiência, reiterando igualmente a obrigação de realizar ações e medidas com o propósito de melhorar a condição dos indivíduos com deficiência.

Por compreender que a educação trespassa os limites de uma instituição de ensino, é imprescindível mencionar, mesmo que de maneira breve, que também a sociedade tem ponderado a respeito da concepção da educação inclusiva, uma vez que suas prerrogativas alcançam, de fato, toda a comunidade. Por esse motivo rememorassem aqui a Declaração de Montreal sobre Inclusão, realizada no Canadá, em 5 de junho de 2001 e reconhecida pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, a qual reconhece as prerrogativas que o padrão acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços acarretam nas mais diversas áreas da sociedade e ainda ressalta a premência de agregar aos currículos de todos os programas de educação e treinamento os fundamentos do desenho inclusivo. Verificasse, portanto, uma nova perspectiva das necessidades humanas reconhecidas pela sociedade por meio do direito dos indivíduos com deficiência, posto que, à formação dos mais diversos profissionais são acrescentados conhecimentos do campo da educação especial, transmitindo esses conteúdos, a agregar os currículos dos cursos.

A ONU ratifica, e, em 2006, ocorre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que inovando ao ponderar a deficiência como um preceito em



desenvolvimento como o resultado da interação entre os indivíduos com deficiência e os obstáculos encontrados, obstáculos que lhes impedem uma completa e verdadeira participação na sociedade com os demais indivíduos. Reconhece o direito dos indivíduos com deficiência e procura proporcionar a conscientização da sociedade quanto a esses direitos. Para conseguir esses parâmetros, a Convenção determina: “[...] combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive os baseados em sexo e idade, em todas as áreas da vida; e Promover a consciência sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência”. (ONU, 2006).

Compreende-se como sistema de educação inclusivo aquele no qual não ocorra a ações discriminatórias, e se asseguram possibilidades iguais. Sendo assim, percebe-se que o direito à educação é realizado por meio de um sistema educacional inclusivo e garantido em todas as circunstâncias e no decorrer da vida, o que, por se tratar de uma assertiva abrangente pode ser empregada contra os processos de exclusão social. (Fávero, 2010). Com o intuito de que se atenda o direito à educação são indispensáveis atribuições igualmente delineadas no artigo 24, parágrafo 2, através das cláusulas de A a E:

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (Organização das Nações Unidas, 2006).

A observação acima realizada corresponde com o que concebem Santos e Carvalho ao declararem que: “Factualmente a cinesia pela inclusão pode ser ponderada como parte de uma série de processos em favor do direito da equidade dos direitos sociais de participação, acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, abrangendo a educação”. (KASSAR, 2007, p. 59).



Fica claro, que o Brasil, ao concordar com o comprometimento de transformar o sistema de educação em uma sistemática inclusiva, objetiva um sistema que respeite as diferenças de qualquer natureza e reestruture o ambiente escolar de modo a assegurar a convivência na heterogeneidade e democratização do conhecimento, corroborando com a minimização dos processos de exclusão social. Esta compreensão pauta-se na proteção dos direitos de acesso, ingresso e permanência do aluno em uma instituição de ensino de qualidade, de agregação com colegas e docentes, de adequação e composição de saberes e, acarreta mudança de procedimentos à frente das diversidades, desenvolvendo-se o entendimento de que somos todos distintos uns dos outros e de nós mesmos, visto que evoluímos e nos transformamos (Glat, 2011).

A educação inclusiva demonstra mais que uma orientação de ensino, ela pondera como uma concepção de estabelecimento de ensino que procura por respostas educativas inclusivas e não exclusivas que repliquem às necessidades apresentadas por seus discentes, em conjunto, e a cada um deles em específico, incluindo isso em um método de reorganização das suas concepções características. “Proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, inclusive para os que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno mental como preconiza a Educação Inclusiva não é trabalho fácil”. (Glat, 2011, p. 24).

Esta é a função e o desafio a serem realizados na descrição das direções das políticas educacionais que contornam essa asserção. Após a observação realizada no início deste tópico a respeito dos documentos que provieram dos recentes acordos internacionais, orientadores das políticas educativas para os países membros e signatários, como o Brasil, resta caracterizar que os fundamentos normativos neles pactuados foram reconhecidos pelo ordenamento jurídico brasileiro. Nessa perspectiva, tornam-se orientações das políticas de educação instauradas no Brasil e explanadas nas mais recentes leis, que, gradativamente, estão dando corpo a essa composição histórica aos processos de inclusão social.

Como retratado aqui nesse item do artigo, fica garantido, através dos documentos normativos, um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino brasileiro. Consequentemente, torna-se, a cada dia, um desafio maior para as instituições de ensino executarem uma reformulação da educação no Brasil, pois, o Estado brasileiro estabelecendo seu engajamento com a implantação da educação inclusiva expressa essas concepções tornando-a um direito irrefutável.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percorrer deste artigo, buscou-se inscrever as análises que foram realizadas acerca das questões que norteiam as relações da Educação Inclusiva com os processos de Inclusão e Exclusão social, em circunstância da educação especial.

Demonstrou-se que o debate sobre o tema tem gradativamente compreendido um maior número de pesquisadores que se dedicam em investigações que objetivam compreender os aspectos relacionados à implantação da proposta de inclusão na educação, e não sem razão, embora ela tenha como motivo fundamental entender a educação de todos, independentemente de circunstâncias raciais, culturais, socioeconômicas ou de desenvolvimento, proporcionando o acesso ao ensino, a permanência nela e especialmente uma educação de qualidade.

Baseando-se na revisão de literatura realizada, comprovou-se que o sistema formativo que se deposita as relações sociais, ocasionam ainda, uma característica de dificuldade, até então, maior com a implantação do processo de inclusão, expandindo assim, a dimensão de seu atendimento para introduzir os indivíduos com deficiência. Desta forma, para proporcionar a todos um aprendizado social e inclusivo, e realizar as práticas educacionais em concordância com as concepções que conduzem o processo de inclusão.

Como compreendido ao longo do artigo, confere-se de pertinência do fato de que, para entender o processo a que se tem presenciado da exclusão na área da educação inclusiva é necessário a compreensão do problema das desigualdades sociais de maneira generalizada, assim como do entendimento e reflexão acerca das controvérsias existentes em um contexto histórico mais abrangente.

Portanto, entende-se que as concepções que conduzem o processo de inclusão são fundamentadas na procura de uma sociedade mais humana e mais justa para todas as pessoas, representado no atendimento de qualidade para todos os discentes, compreendendo e atendendo as necessidades e diferenças inerentes a cada indivíduo, e, as convicções de igualdade de direitos igualmente em vinculação a uma educação inclusiva e de qualidade. Essas concepções são demonstradas e legalizadas em diversos documentos, como apresentado no referencial teórico desta produção científica.



## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.
- GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 215 f. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- KASSAR, M. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S.; Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **I Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCIDIO, Bianchetti; CORREIA, José Alberto. **In/exclusão No Trabalho e Na Educação - Aspectos Mitológicos, Históricos e Conceituais**. 1º ed. São Paulo: Papirus, 2011.
- MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 6º ed. São Paulo: Paulus, 2015.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 1994.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York: ONU, 1990.



## DA EXCLUSÃO SOCIAL À INCLUSÃO SOCIAL: EIXOS TEÓRICOS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DOI: 10.36599/itac-ae.0003

Carlos Antonio Furtado Dutra

**RESUMO:** Nesse artigo debatemos a necessidade de compreender o que constitui exclusão social com uma conjectura aos conceitos de inclusão social em decorrência das mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas. O processo de globalização trouxe, por exemplo, as compreensões de inclusão social como resposta ao processo de exclusão. Assim o objetivo é descrever as relações entre os processos de inclusão e exclusão social para as prerrogativas da educação inclusiva. Para atingir esse propósito realizou-se uma revisão de literatura baseada em obras que contenham diretrizes e modelos sobre a educação inclusiva e produções literárias que abarcassem as premissas das ciências sociais, quanto a inclusão e exclusão social. Por tanto, realizou-se uma busca meticulosa em produções acadêmicas nas bases de dados da Biblioteca Virtual Pearson. Fazendo-se uso a palavra-chave inclusão social, exclusão social e educação inclusiva. Os resultados da coleta de dados são expostos e debatidos a partir das convicções da Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Exclusão social. Inclusão social. Educação inclusiva. Direitos Humanos.

### Introdução

Considerando-se que uma área temática tão extensa como é o processo de inclusão de pessoas com deficiência na educação brasileira, pode proporcionar origem a inúmeras questões e a diversos problemas de pesquisa, este estudo estabelece uma linha de investigação literária em que levanta a seguinte interpelação: Como a literatura aborda as relações entre os processos de inclusão e exclusão social na educação inclusiva?

Desta forma, analisando os fundamentos teóricos implicados nos debates sobre a inclusão e exclusão social e acompanhando o desenvolvimento de implantação da proposta de inclusão no sistema de ensino do Brasil, determinaram-se como objetivo da pesquisa, os seguintes propósitos: o objetivo geral do estudo que se desenvolveu é demonstrar uma revisão de literatura pautadas em obras que contenham diretrizes e modelos sobre a educação inclusiva e produções literárias que abranjam as premissas das ciências sociais, quanto a inclusão e exclusão social. Especificando as suas relações para as práticas inclusivas na educação. Os objetivos específicos apresentados são: (I) identificar e especificar as relações entre inclusão e exclusão; (II) averiguar as premissas teóricas quanto a educação inclusiva; (III) entender de que maneira a educação especial é preconizada.



Para atingir esse propósito realizou-se uma busca meticulosa em produções acadêmicas nas bases de dados da Biblioteca Virtual Pearson. Fazendo-se uso a palavra-chave inclusão social, exclusão social e educação inclusiva, essa pesquisa foi realizada entre os meses de março e abril de dois mil e dezenove, e para debater, na análise dos resultados, com base no referencial teórico exposto, as relações da inclusão e exclusão social com a educação inclusiva, relatando-se assim, as ponderações apropriadas a esse trabalho científico e acadêmico.

### **Exclusão e inclusão social: narrativas teóricas**

É imprescindível situar, nesta parte introdutória desse artigo, algumas concepções acerca de inclusão que direcionam a pesquisa e, incorporado a outras, compõem as orientações que percorre o registro aqui efetuado. Tais concepções foram selecionadas fundamentadas em análises e discussões que pesquisadores produziram sobre o tema e que trazem informações para o entendimento do discurso da inclusão e da educação inclusiva.

Incluir significa que podemos deixar pertencer, adaptando uma pessoa em todos os aspectos, mostrando-os o que fazer, para que e com quem utilizar suas habilidades, fazendo-o aprender por intermédio de atividades não somente específicas, mas transformadoras e adaptáveis, trabalhando, assim, o agrupamento do processo intelectual, físico, social e emocional e aplicar, esses aspectos em conjunto, pois o propósito, é auxiliar, é ajudar, este ser, reconhecer, conhecer, socializar e se emocionar por meio da aprendizagem.

Diversas investigações dissertam sobre as concepções que abrangem a complexidade e as controvérsias a respeito do termo inclusão, pois, dependendo da maneira como é aplicado e da conjuntura onde é usado, o termo pode sofrer variações de significado; portanto, a definição de inclusão, como esclarece Martins (2015), tem sido utilizado por argumentos tanto progressistas quanto conservadores, da mesma forma que tem atendido a vários posicionamentos político-ideológicos, sendo abordado como detentor de qualidades para superar o conjunto de condições sociais que são qualificadas de exclusão social. Essa mesma pesquisadora esclarece que existe inúmeras compreensões teóricas a respeito desse assunto, compreendendo-se de um lado, os que pressupõem a inclusão como proposta de solução para o grupamento de problemas



sociais, delineado como exclusão, e, de outro, aqueles que compreendem a relação inclusão/exclusão como constituidor da realidade no momento histórico.

Precisamente, as concepções iniciais a respeito de inclusão estiveram presentes transpassaram-se em diferentes setores da sociedade em decorrência à dimensão conseguida pelas forças de exclusão, especialmente a pobreza, desigualdades sociais e os indivíduos em situação de vulnerabilidade, e dissertar sobre essas concepções requer, em conformidade com a ideia de Libâneo (2015), a compreensão do atendimento às necessidades sociais, culturais e de inclusão da população requer um sistema de ensino de qualidade social e pedagógica que socialize os aspectos culturais, científicos e sociais como direitos universais, sendo o ambiente escolar, um reflexo da conjuntura social em que está inserida. Assim, compreende-se que, para debater sobre a inclusão, e, mais precisamente, a educação inclusiva, é inevitável fazê-lo em um contexto histórico de transformações econômicas, políticas, ideológicas e sociais.

Desse modo, a definição de inclusão dever ser compreendida no vínculo estabelecido pelos indivíduos com a conjuntura histórico-social. Este vínculo é representado por uma prática complexa e contraditória proferida com sentido de luta, de enfrentamento, convive com o seu oposto, a exclusão, todavia, é conduzido a indagar as práticas sociais alicerçadas na desigualdade e a sobrepuja-las (MARTINS, 2015). A mesma autora evidencia a imprescindibilidade de considerações sobre os processos de inclusão/exclusão que, figurativos dos processos sociais, econômicos e políticos, devem ser entendidos e analisados, como acima se assinalou, de maneira homogênea, uma vez que decorrem nas relações sociais desiguais.

O tema exclusão não se limita somente a conjuntura nacional, pois, também, tem sido debatido pela comunidade europeia, com base nas mudanças geográficas e políticas que os países desse continente passaram, tampouco essa temática recente, uma vez que é discutido desde a década de 60, associado às questões da pobreza e da marginalização social dele desinente (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007).

O teórico Martins (2015), determina o entendimento de exclusão relacionado à sua dimensão social certificando ser um momento da compreensão que cada indivíduo e todos podem ter daquilo que definitivamente se expressa em privação: privação de meios de compartilhar do mercado consumidor, assim, como a privação ao mercado de trabalho formal, privação de direitos, privação de bem-estar, privação de esperança e privação de liberdade. O qual os indivíduos se encontram afastados do processo de



formação da sociedade, da participação ativa, da existência e garantias dos seus direitos de cidadão.

De fato, de acordo com os esclarecimentos da autora, é necessário refletir que, para que aconteça uma viabilidade real de inclusão, primeiramente há a necessidade de se realizar uma análise crítica para se recusar e solucionar a exclusão social. Seguindo essa mesma diretriz de pensamento, Oliveira e Duarte (2015) estabelecem que a política social intromete-se no hiato proveniente dos desequilíbrios na disseminação em favorecimento da acumulação de bens do capitalismo e em prejuízo da satisfação de necessidades sociais básicas, tal como na efetivação da igualdade.

Todavia, no Brasil, essas políticas sociais otimizaram-se em um contexto de muita contradição, demarcado pela desigualdade no acesso e na extensão, e pela peculiaridade fragmentária, setorial e emergencial na sua realização vindo a ter um desenvolvimento mais universal somente por meio da Constituição de 1988. Com base nessa premissa, compreende a educação, como uma das significativas e fundamentais políticas sociais, atinge, nessa circunstância uma posição dual e contraditória, à proporção que, mesmo dispondo de peculiaridade universal por procurar a amplificação e o crescimento do contingente de pessoas atendidas, tem, concomitantemente, enfatizado seu atendimento na busca de garantir o acesso e a permanência de grupos mais desamparados socialmente (OLIVEIRA; DUARTE, 2015).

No Brasil, o parâmetro excludente é exemplificado por motivos como a herança de concentração agrária, vestígios da escravidão apresentando como consequência a desvalorização do trabalho e salários, baixos investimentos na área da educação e a discriminação racial. Este mesmo parâmetro permaneceu-se nos períodos históricos seguintes, em que não ocorreu melhorias em questões como a redistribuição de moradias, ou reestruturação de direitos e também como alusão à concepção de uma equidade básica civilizatória.

Assim, em decorrência da falta de distribuição de renda, o que se evidencia é uma acentuada diferença social na população brasileira, onde os altos índices de riquezas se centralizam nas mãos de uma pequena parcela da sociedade enquanto uma fração bem maior encontra-se excluída dos proventos do crescimento econômico, miserável e empobrecida, sem acesso ao mínimo essencial para uma vida mais humana e digna. A essas causas econômicas devem-se incorporar as peculiaridades culturais da sociedade brasileira na qual predominam, ainda, as discriminações raciais, étnica, de gênero e



outras, características de verdadeiros impedimentos aos processos de mobilidade social (LUCIDIO; CORREIA, 2011).

A relação que existe entre educação e exclusão é regulamente mencionada em diversos estudos, aparecendo muitas vezes como circunstância da condição de acesso aos sistemas de educação especificam para o fato de que a desigualdade de renda tem a maior associação com o nível de educação da pessoa, assim como a probabilidade de serem pobres, contudo, é correto que essas pesquisas, ao detectarem o fenômeno, não especificam o que é causa e o que é consequência e, obviamente, essas pesquisas relacionam-se a uma posição política. (GLAT, 2011).

Entretanto, Lucidio e Correia (2011) preconizam que defendendo a concepção de inclusão pela educação, de maneira desprendida das condições sociais que originam a exclusão, estamos efetivamente tratando o fenômeno por meio de suas aparências, culpando o próprio sistema por seus insucessos, e esquivando-se assim a discussão sobre os mecanismos de construção e reconstrução das classes sociais em sociedades como a brasileira. Para este autor, políticas e estratégias que alterem o ingresso e permanência dos excluídos, associados às políticas de diminuição das desigualdades educacionais e outras que intercalam a sociedade são resultados que podem, se bem aplicados, possibilitar e desenvolver um enfrentamento dos problemas da exclusão.

Como observado nesse item do artigo, confere-se de relevância o fato de que, para entender o processo a que se tem presenciado da exclusão na área da educação é necessário a compreensão do problema das desigualdades sociais de maneira generalizada, assim como do entendimento e reflexão acerca das controvérsias existentes em um contexto histórico mais abrangente.

### **Da inclusão social à educação inclusiva: uma síntese histórica**

O desejo por uma sociedade mais justa e solidária tem feito com que diversas correntes político-ideológicas apoiem convicções humanitárias que largamente envolvem os mais diversos segmentos da sociedade, reconhecendo os direitos políticos e sociais num ponto de vista mais democrático. A apreensão com a questão social daqueles que, por circunstâncias particulares, encontram-se em condição de desvantagem, levou à articulação de diferentes grupos da sociedade, procurando maneiras de garantir a igualdade de direito de acesso aos recursos e serviços sociais. No ramo educacional, já que a educação é apontada como condição de crescimento pessoal e de desenvolvimento



do cidadão para transformá-lo em indivíduo participante efetivo da sociedade, além de ser uma questão primordial segundo as premissas de inclusão social.

Os preceitos de exclusão social apresentam para a sociedade ocidental, principalmente na década de 1980, uma espécie de resposta ao aumento das desigualdades sociais, essas particularidades acabaram por condicionar a uma consequente alteração conceitual com o surgimento dos preceitos de inclusão social, surgindo como uma resposta e não como intercorrência à exclusão. Dentre os argumentos de inclusão, a educação tem apresentado bastante relevância em registros históricos de fóruns de debates e acordos internacionais com destaque na luta pelos direitos humanos universais. Singularmente, alguns desses documentos, decorrentes de encontros internacionais, são marcos significativos da perspectiva educacional da sociedade contemporânea, e, portanto, de interesse desta investigação, que objetiva, aqui, uma breve apreciação do movimento pela educação inclusiva de uma fração da população em que se encontram crianças, jovens, mulheres e homens com deficiência e aos quais corriqueiramente tem sido negado o direito à participação efetiva na sociedade.

Com as mudanças de paradigmas sociais para a inclusão, desde muito tempo, as organizações internacionais governamentais e não-governamentais vêm pretendendo conseguir o reconhecimento dos direitos humanos de cada indivíduo e sua consecutiva efetivação na sociedade; por esse motivo vêm, também, concedendo atenção aos direitos dos indivíduos com deficiência mental e não somente para os deficientes físicos, buscando modificar a realidade de segmentos sociais historicamente marginalizados, propiciando-lhe, assim, maior crescimento humanitário.

A percepção das sociedades pelos direitos humanos, em especial pelo direito à educação para todos, e as lutas implementadas com o propósito de justiça e igualdade, ocasionou a realização de Conferências internacionais como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, aprovada em 09 de dezembro de 1975 na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, proclama que as pessoas com deficiência têm o direito inerente de respeito por sua dignidade, além de reconhecimento quanto aos direitos essenciais, o que acarreta, a princípio, o direito de usufruir de uma vida digna. Tem, ainda, a intenção de convocar os países membros a se interessarem com a prevenção das deficiências e proporcionar real auxílio aos indivíduos com deficiência, auxiliando-os no aprimoramento de suas capacidades para constituírem-se à vida normal.

A este respeito, motivados pelos mecanismos de inclusão, no ano de 1981 foi marcado como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes e, nessa ocasião, a



Organização das Nações Unidas (ONU) lançou os princípios da educação inclusiva ao preconizar o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, que se assegurava a todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades ou condições sociais, o direito à participação e desenvolvimento nas conjunturas da sociedade. Da experiência alcançada pela ONU, por meio de seus especialistas, com o emprego do programa, associada ao produtivo debate realizado nos anos dedicados à Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983 - 1992), emergiu a necessidade de propor a descrição de uma ideologia orientadora que designasse o direcionamento de atuações futuras, prioritárias, pautadas no reconhecimento dos direitos dos cidadãos com deficiência.

O propósito não era apenas empreender orientações de medidas eficientes com a finalidade de que as pessoas pudessem conquistar e preservar um emprego e nele desenvolver-se, mas também, sempre que possível e apropriado, empregar os serviços existentes para os empregados em geral, com as adequações necessárias promovendo assim, a inclusão social destes indivíduos. A inclusão dessa anotação correlaciona-se ao encadeamento da educação escolar com serviços de diretrizes e formação profissional, ocupação, emprego e outros que abranjam a preparação para o trabalho, e a necessidade iminente de atenção, pois a esta área da educação também é estabelecida as diretrizes da educação inclusiva, uma vez que o estado brasileiro garante um sistema de ensino inclusivo a ser empregado em todos os níveis da educação nacional. Esses paradigmas, originaram termos sociais como educação inclusiva. (MITTLER, 2003).

Assim, no ano de 1990 na realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, foi admitida a presença de obstáculos na área da educação de diversos países. Percebe-se também que a educação desenvolvida nessas nações demonstra significativas deficiências, mas insiste que ela precisa estar plenamente disponível a todo cidadão. Reforça o direito de todo indivíduo à educação, direito primeiramente certificado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e preconiza, por meio de seus artigos, as obrigações em relação a: “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças” (UNESCO, 1990).

Com o crescimento do movimento social e cultural denominado de globalização, o desenvolvimento da economia e da competitividade tornaram-se



dependentes de uma educação de qualidade e de uma mão-de-obra mais qualificada. Conjuntamente, emerge a defesa de uma educação inclusiva. Desse modo, em Salamanca com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade que ocorreu no ano de 1994, organizações e governos se reuniram com o objetivo de viabilizar a educação para todos. Esse propósito apresentado foi realizado por meio da apreciação das modificações de política para compreender a educação de todos com necessidades educacionais especiais. Influenciada nas convicções de integração e na indispensabilidade de instituições de ensino que incluam a todos, entendendo as diferenças, e propiciando a aprendizagem e assistência às necessidades de todos os indivíduos e de cada pessoa, a Declaração compreende que o princípio essencial da inclusão está na resposta educativa que a instituição de ensino possibilita ao ser humano após reconhecer suas efetivas necessidades, possibilitando-lhe uma educação inclusiva de qualidade. Nesse aspecto conclama todos os governos e empreende que estes “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (UNESCO, 1994).

Quando se trata de educação inclusiva, ressalta-se que a Declaração de Salamanca passou a ser considerada como um marco histórico e que, a partir de então, passa a ser a diretriz educacional de diversos países, especialmente daqueles que assinaram esta declaração após o encontro em 1994. Através das políticas de educação, os governos dessas nações assumem o compromisso com os propósitos e orientações da proposta de Educação para Todos, procurando conseguir um sistema de educação com orientação inclusiva em todos os níveis educacionais.

Para o teórico Mittler (2003), algumas considerações fazem da Conferência de Salamanca um marco histórico para as questões de inclusão social: (1) foi bem sucedida em relembrar as nações que os indivíduos com deficiência devem ser integrados na agenda da Educação para Todos e ofertou um fórum para debate e troca de ideias e de práticas sobre como o desafio estava sendo enfrentado em nível global; (2) crianças com dificuldades de aprendizagem e com deficiência mental foram observadas como parte de um grupo mais abrangente, a qual estavam sendo negados seus direitos à educação. Esse grupo mais abrangente compreende as crianças: que vivem nas ruas das cidades ou que são obrigadas a trabalharem em situações, frequentemente, aterradoras; que são mártires de guerras, doenças e de diversos abusos; que vivem em comunidades nômades e



longínquas; pertencentes a outros grupos sociais em desvantagem ou em grupos sociais marginalizados, e com deficiência mental ou com altas habilidades (MITTLER, 2003).

Por último (3), a Declaração de Salamanca, é considerada como um marco histórico/inclusivo por ter esclarecido a filosofia e a prática da inclusão que ocasionou em um comprometimento por parte da maioria dos governos para trabalharem pela efetivação da educação inclusiva em seus países. A preferência por conduzir os sistemas educacionais pelas pressuposições de caráter filosófico, ético, social e político que constituem a proposta de inclusão fez com que: os países, por meio de seus governos, definissem, em cada setor de sua operação, que ocorresse o reconhecimento da condição dos indivíduos com deficiência; que se adotassem as deliberações que garantissem o ingresso imediato e a participação desses indivíduos nos serviços e recursos existentes em cada setor da atenção pública; se possibilitassem as estruturas necessárias para proporcionar esse acesso e participação; se procedesse à preparação de profissionais para gerenciar a atenção pública em uma instituição inclusiva; se incentivasse a compreensão dos cidadãos para a sua responsabilidade no desenvolvimento de construção de uma sociedade mais inclusiva.

E é esta a maior conjectura da inclusão. A inserção compensou as convicções da normalização. De acordo com Martins (2015) normalizar significa reconhecer as pessoas direitos igualitários, aceitando-as conforme suas particularidades, possibilitando os serviços públicos e sociais. Na esfera educacional esse compromisso governamental acarreta na promoção de obrigações efetivas e necessárias que asseguram aos alunos com deficiência o direito a se matricular e participarem em todos os níveis do sistema educacional e a frequentá-lo. (Ministério da Educação - MEC, 2005). Assim, o artigo da Declaração sancionado pelo Congresso brasileiro por intermédio do Decreto de Lei nº 198, de 13 de junho de 2001, apresenta em seu âmago deliberações sobre o que considera deficiência e discriminação, e, igualmente, a determinação do que compreende como não-discriminatório. Recomenda-se na efetuação de seus objetivos a tomar as providências necessárias que compreendam questões legislativas, educacionais, trabalhistas, sociais, ou de qualquer outra natureza para acabar com a discriminação e, concomitantemente, possibilitar perfeita agregação das pessoas com alguma deficiência à sociedade. Estabelece em suas cláusulas o compromisso dos estados integrantes com a erradicação da discriminação, em todas suas proporções e manifestações, a que são sujeitados indivíduos com deficiência, reiterando igualmente a obrigação de realizar ações e



medidas com o propósito de melhorar a condição dos indivíduos com deficiência para torná-los cidadãos socialmente incluídos.

Por compreender que a educação trespassa os limites de uma instituição de ensino, é imprescindível mencionar, mesmo que de maneira breve, que também a sociedade tem ponderado a respeito da concepção da educação inclusiva, uma vez que suas prerrogativas alcançam, de fato, toda a comunidade, entendendo-se que a educação especial, também é uma prerrogativa de inclusão. Por esse motivo rememorasse aqui a Declaração de Montreal sobre Inclusão, realizada no Canadá, em 5 de junho de 2001 e reconhecida pelo Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva”, a qual reconhece as prerrogativas que o padrão acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços acarretam nas mais diversas áreas da sociedade e ainda ressalta a premência de agregar aos currículos de todos os programas de educação e treinamento os fundamentos do desenho inclusivo. Verificasse, portanto, uma nova perspectiva das necessidades humanas reconhecidas pela sociedade por meio do direito dos indivíduos com deficiência, posto que, à formação dos mais diversos profissionais são acrescentados conhecimentos do campo da educação especial, transmitindo esses conteúdos, a agregar os currículos dos cursos. (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007).

A inclusão especifica uma nova fase no aceitamento e na valorização da diversidade na educação, cooperando para o surgimento de uma educação inclusiva e multicultural. Assim, a ONU ratifica, e, em 2006, ocorre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que inovando ao ponderar a deficiência como um preceito em desenvolvimento como o resultado da interação entre os indivíduos com deficiência e os obstáculos encontrados, obstáculos que lhes impedem uma completa e verdadeira participação na sociedade com os demais indivíduos. Pautado nos paradigmas de inclusão, reconhece o direito dos indivíduos com deficiência e procura proporcionar a conscientização da sociedade quanto a esses direitos (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007). Para conseguir esses parâmetros, a Convenção determina: “[...] combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive os baseados em sexo e idade, em todas as áreas da vida; e Promover a consciência sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência”. (ONU, 2006).

Compreende-se como sistema de educação inclusivo aquele no qual não ocorra a ações discriminatórias, e se asseguram possibilidades iguais. Sendo assim, percebe-se que o direito à educação é realizado por meio de um sistema educacional



inclusivo e garantido em todas as circunstâncias e no decorrer da vida, o que, por se tratar de uma assertiva abrangente pode ser empregada contra os processos de exclusão social. (FÁVERO, 2010). Com o intuito de que se atenda o direito à educação são indispensáveis atribuições igualmente delineadas no artigo 24, parágrafo 2, através das cláusulas de A a E:

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (Organização das Nações Unidas, 2006).

A observação acima realizada corresponde com o que concebem Kassar; Arruda; Benatti (2007) ao declararem que: “Factualmente a cinesia pela inclusão pode ser ponderada como parte de uma série de processos em favor do direito da equidade dos direitos sociais de participação, acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, abrangendo a educação”. (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007, p. 59).

Fica claro, que o Brasil, ao concordar com o comprometimento de transformar o sistema de educação em uma sistemática de inclusão, objetiva um sistema que respeite as diferenças de qualquer natureza e reestruture o ambiente escolar de modo a assegurar a convivência na heterogeneidade e democratização do conhecimento, corroborando com a minimização dos processos de exclusão social. Esta compreensão pauta-se na proteção dos direitos de acesso, ingresso e permanência do aluno em uma instituição de ensino de qualidade, de agregação com colegas e docentes, de adequação e composição de saberes e, acarreta em mudança de procedimentos à frente das diversidades, desenvolvendo-se o entendimento de que somos todos distintos uns dos outros e de nós mesmos, visto que evoluímos e nos transformamos (GLAT, 2011).

Os paradigmas de inclusão, atualmente, preconizam que a educação inclusiva deve ser mais que uma orientação de ensino, ela deve ser ponderada como uma concepção



de estabelecimento de ensino que procura por respostas educativas inclusivas e não exclusivas que repliquem às necessidades apresentadas por seus discentes, em conjunto, e a cada um deles em específico, incluindo isso em um método de reorganização das suas concepções características (LUCIDIO; CORREIA, 2011). Portanto, “proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, inclusive para os que apresentam algum tipo de deficiência ou transtorno mental como preconiza a Educação Inclusiva não é trabalho fácil”. (GLAT, 2011, p. 24).

Esta é a função e o desafio a serem realizados na descrição das direções das políticas educacionais que contornam a asserção da inclusão. Após a observação realizada no início deste tópico a respeito dos documentos que provieram dos recentes acordos internacionais, orientadores das políticas educativas para os países membros e signatários, como o Brasil, resta caracterizar que os fundamentos normativos neles pactuados foram reconhecidos pelo ordenamento jurídico brasileiro. Nessa perspectiva, tornam-se orientações das políticas de educação instauradas no Brasil e explanadas nas mais recentes leis, que, gradativamente, estão dando corpo a essa composição histórica aos processos de inclusão social.

Como retratado aqui nesse item do artigo, fica garantido, através dos documentos normativos, um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino brasileiro. Consequentemente, torna-se, a cada dia, um desafio maior para as instituições de ensino executarem uma reformulação da educação no Brasil, pois, o Estado brasileiro estabelecendo seu engajamento com a implantação da educação inclusiva expressa essas concepções tornando-a um direito irrefutável.

## **Resultados e discussões**

Baseando-se nos aspectos teóricos que foram apresentados, podemos compreender que a maior colaboração desses autores é em sensibilizar, de advertir que o discurso da exclusão se utiliza de um rótulo que se configura em explicar, mas que na verdade acoberta e apresenta duas consequências danosas: práticas pobres de inclusão e fatalismo. Esse fatalismo encontra-se concernente ao desestímulo e abandono de leituras diversificadas do processo excludente impossibilitando o que Martins (2015, p. 22) qualifica de “participação transformadora no próprio interior da sociedade que exclui”.



Outro aspecto que deve ser observado é que por parte das instituições internacionais de desenvolvimento, como a ONU, houve uma modificação de foco de trabalho, em virtude que passaram a apoiar não somente pesquisas a respeito das causas da pobreza e desigualdades sociais, mas, conjuntamente as medidas fundamentais para combatê-las. Essas mesmas organizações por acreditarem que a baixa escolaridade é consequência principal da pobreza têm procurado assegurar prioridade para a aplicação de recursos na área da educação dos países periféricos, na tentativa reduzir o problema da pobreza extrema.

Assim, é imprescindível inscrever que, ao final do século XX diversos acordos, declarações e tratados internacionais apresentaram orientações à área da educação às quais vários países aderiram e que se constituíram nos marcos essenciais para a compreensão do movimento contra a exclusão. Como, a Declaração de Salamanca com função significativa, quando, além de reiterar o direito à educação para todos os indivíduos, viabilizou a diretriz de ação a respeito das necessidades educacionais especiais, o que ocasionou no comprometimento dos Estados para trabalhar por uma educação mais inclusiva. O que possibilita, estratégias com o objetivo de minimizar a exclusão social para alcançar os objetivos de respeito aos direitos humanos, propiciando assim, uma inclusão social. E trazendo essas questões para a educação inclusiva, acaba constituindo prerrogativas para os países, onde coloca que os mesmos devem preservar os direitos das pessoas com deficiência propiciando a sua inclusão em todas as circunstâncias da vida humana.

Nesta compreensão acredita-se que estes percursos só são possíveis, sustentados no entendimento das diversidades das pessoas em sociedade. Exclusão, desigualdade e inclusão (compreendida como educação inclusiva) são indícios de um longo percurso, de debates, de investigações, de problemáticas constantes, de perspectivas e práticas, que reflitam em concordância as premissas da globalização.

A partir das premissas apresentadas nos tópicos anteriores, percebe-se que a educação inclusiva não preconiza eventualmente no cenário educacional, mas caracteriza-se como produto histórico de um época e realidade educacional moderna, portanto, a educação inclusiva evidencia-se como uma nova origem educacional, proveniente das narrativas de inclusão social, cuja a concepção primordial defende a diversidade na classe escolar, como situação desafiadora de interações, outrossim, propõe-se e procura-se uma pedagogia que se amplie frente as dessemelhanças do alunado (LIBÂNEO, 2015).



## Considerações Finais

No percorrer deste artigo, buscou-se inscrever as análises que foram realizadas acerca das questões que norteiam as relações da Educação Inclusiva com os processos de Inclusão e Exclusão social, em circunstância da educação especial.

Demonstrou-se que o debate sobre o tema tem gradativamente compreendido um maior número de pesquisadores que se dedicam em investigações que objetivam compreender os aspectos relacionados à implantação da proposta de inclusão na educação, e não sem razão, embora ela tenha como motivo fundamental entender a educação de todos, independentemente de circunstâncias raciais, culturais, socioeconômicas ou de desenvolvimento, proporcionando o acesso ao ensino, a permanência nela e especialmente uma educação de qualidade.

Baseando-se na revisão de literatura realizada, comprovou-se que o sistema formativo que se deposita as relações sociais, ocasionam ainda, uma característica de dificuldade, até então, maior com a implantação do processo de inclusão, expandindo assim, a dimensão de seu atendimento para introduzir os indivíduos com deficiência. Desta forma, para proporcionar a todos um aprendizado social e inclusivo, e realizar as práticas educacionais em concordância com as concepções que conduzem o processo de inclusão.

Como compreendido ao longo do artigo, confere-se de pertinência do fato de que, para entender o processo a que se tem presenciado da exclusão na área da educação inclusiva é necessário a compreensão do problema das desigualdades sociais de maneira generalizada, assim como do entendimento e reflexão acerca das controvérsias existentes em um contexto histórico mais abrangente.

Portanto, entende-se que as concepções que conduzem o processo de inclusão são fundamentadas na procura de uma sociedade mais humana e mais justa para todas as pessoas, representado no atendimento de qualidade para todos os discentes, compreendendo e atendendo as necessidades e diferenças inerentes a cada indivíduo, e, as convicções de igualdade de direitos igualmente em vinculação a uma educação inclusiva e de qualidade. Essas concepções são demonstradas e legalizadas em diversos documentos, como apresentado no referencial teórico desta produção científica.



## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.
- FÁVERO, E. A. G. **Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência no ordenamento jurídico. Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 25-31, jul/dez. 2010.
- GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- KASSAR, M. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S.; Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **I Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCIDIO, Bianchetti; CORREIA, José Alberto. **In/exclusão No Trabalho e Na Educação - Aspectos Mitológicos, Históricos e Conceituais**. 1º ed. São Paulo: Papirus, 2011.
- MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 6º ed. São Paulo: Paulus, 2015.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. **Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza**. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2015.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 1994.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York: ONU, 1990.



## UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONHECIMENTOS CONSTRUÍDOS

DOI: 10.36599/itac-ae.0004

Carlos Antonio Furtado Dutra

**Resumo:** A pesquisa apresentada neste trabalho objetiva desvendar os saberes que o curso de administração da universidade construiu em relação à Educação Inclusiva depois das experiências de seus professores com o processo de inclusão de discentes com deficiência na educação superior. Para atingir esse propósito realizou-se uma investigação de cunho qualitativo, na qualidade de estudo de caso junto ao curso de administração da Universidade Estadual do Maranhão. A coleta de dados ocorreu por intermédio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados da coleta de dados agrupados em um plano de diagnóstico foram debatidos a partir das categorias evidenciadas e indicaram para a particularidade que parece subsistir na efetivação da proposta inclusiva no âmbito de cada instituição de ensino, com base nas convicções da Educação Inclusiva, ser construído, compreendido pela comunidade universitária como um todo, e, principalmente graças aos saberes construídos por cada docente.

**Palavras-chave:** Educação. Educação inclusiva. Saberes. Construção de Saberes.

### Introdução

Considerando-se que uma área temática tão extensa como é o processo de inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, pode proporcionar origem a inúmeras questões e a diversos problemas de pesquisa, este estudo estabelece uma linha de investigação em que levanta a seguinte interpelação: Como as práticas dos professores do curso de Administração da Universidade Estadual do Maranhão, estão contribuindo para a construção de seus saberes acerca da educação inclusiva?

Desta forma, analisando os fundamentos teóricos implicados nos debates sobre a educação inclusiva acompanhando o desenvolvimento de implantação da proposta de inclusão no sistema de ensino da UEMA, determinaram-se como objetivos da pesquisa, os seguintes propósitos: o objetivo geral do estudo que se desenvolveu é demonstrar os saberes construídos na atividade educacional com a inclusão de discentes com deficiência no curso de Administração/UEMA. Desenvolvendo, implementando e avaliando estratégias e procedimentos para a inclusão destes alunos na educação superior.

Os objetivos específicos apresentados são: (I) identificar e especificar os saberes sobre inclusão dos quais os professores certificam terem apreendido; (II) averiguar se ocorreu ou não alterações nos saberes construídos por esses docentes a partir da prática com inclusão de discentes com deficiência no ensino superior; (III) entender



de que maneira essas alterações aconteceram e qual sua relevância na construção do método de uma educação inclusiva.

Assim, o cerne desta pesquisa está em averiguar quais compreensões os professores do curso de Administração da UEMA tinham sobre a educação inclusiva, como proposta, e as modificações que aconteceram ou não em seus saberes, a partir da inclusão de discentes com deficiência no ensino superior. A presente investigação foi realizada entre os meses de março e abril de dois mil e dezoito, por meio de uma entrevista que foi realizada junto aos docentes que atuam no curso de administração dessa IES, e para debater, na análise dos resultados, com base no referencial teórico exposto, os saberes construídos pela instituição de ensino-caso para a educação inclusiva, relatando-se a coleta de dados e relatando-se as ponderações apropriadas a essa pesquisa.

### **Descrição do curso de Bacharelado em Administração da Universidade Estadual do Maranhão: localização geográfica e proposta pedagógica para inclusão**

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) está localizada na Cidade Universitária Paulo VI, S/N, Tirirical, Jardim São Cristóvão em São Luís, Estado do Maranhão. A instituição possui ainda 22 campi localizados em municípios no interior do Estado do Maranhão e 25 Centros de Estudos. Embora a criação da Escola de Administração Pública do Maranhão (EAPEM) – hoje UEMA, tenha sido autorizada pelo Poder Legislativo Estadual, através da Lei nº 2.728, em 22 de dezembro de 1966, somente após dois anos o curso passou a oferecer pleno funcionamento, através do Decreto nº 1, de 3 de janeiro de 1968, completando 50 anos em 2018, como uma autarquia educacional ligado a Secretária de Estado de Administração, cujo propósito é de formar um capital humano com habilidades e capacidades vistas ao progresso do Estado do Maranhão.

Nos últimos anos a UEMA tem proporcionado aos profissionais da educação, momentos para reflexões, debates sobre diversos temas que são fundamentais no processo ensino-aprendizagem do curso de Administração, como: leitura e escrita, pesquisa e extensão, incentivo a produções acadêmicas, avaliação, ética, autoestima, mercado de trabalho, inclusão e educação inclusiva, legislação entre outros. Esses encontros ocorrem semestralmente, ao final de cada semestre letivo, com duração de oito horas e é preparado com a participação de coordenadores e professores das diversas áreas do conhecimento que atuam efetivamente no curso de Administração da IES.



Nesses últimos encontros, muito se tem debatido sobre inclusão, esta concepção surge uma vez que seu contraponto se aumenta de todas as maneiras na sociedade brasileira. Um dos componentes que mais enfatiza esse regime excludente é o das pessoas com deficiência que necessitam de uma educação especial. Observa-se grande intranquilidade e apreensão por parte de muitos profissionais em educação no tocante à inclusão. Quando se leva em consideração as atuais diretrizes, as orientações nacionais e internacionais sobre o tema, nota-se a necessidade de um debate sobre a inclusão na educação superior da UEMA.

Entende-se que indivíduos que vivem com algum tipo de deficiência encaram diversos desafios para assegurar seus direitos. Por esse motivo, a UEMA objetiva realizar suas ações de modo que proporcione a igualdade de direitos, onde o processo de inclusão se torna algo efetivo e vivenciada pela IES há mais 10 anos, desde da fundação do Núcleo Interdisciplinar de Educação Especial (NIESP), que no ano de 2015 passou por um processo de reorganização tornando-se o atual Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU). Esse departamento da universidade tem como propósitos:

Oportunizar a inserção e o acompanhamento educacional dos estudantes com algum tipo de deficiência, com diagnóstico de transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, bem como os estudantes que apresentam dificuldades de mobilidade. Logo, os alunos que apresentem qualquer tipo de deficiência ou transtornos têm total assistência da Instituição, desde a sua inscrição no vestibular até o final de sua permanência nessa IES. (UEMA, Regimento do Núcleo de Acessibilidade, 2018).

Desse modo, o interesse pela diminuição das desigualdades sociais e os debates em torno de compreensões que continuamente são elaborados a respeito das metodologias de inclusão, ocasionaram análises multidisciplinares acerca dessa questão.

Em decorrência das políticas públicas referentes a inclusão de alunos com deficiência nos cursos de educação superior da Universidade Estadual do Maranhão, é possível afirmar que inclusão é uma prática indispensável para proporcionar aos indivíduos com deficiência, as mesmas experimentações, oportunidades e aprendizagens que são proporcionadas as pessoas não-deficientes, porém, por si só não é o bastante para assegurar a eficiência da inclusão de deficientes no ensino superior. Por outro lado, somente a aceitação de discentes com deficiência nos cursos de nível superior também não garantem a inclusão social desses alunos. Faz-se necessário ponderar a educação inclusiva em sua plenitude, sem fragmentar a questão dos saberes.



## A Questão dos Saberes

Nas últimas décadas, as instituições de ensino têm-se confrontado com a problemática da educação inclusiva nas estratégias de ensino, que apresentando a concepção de abrangente diversidade de diferenças que podem caracterizar as mais abundantes necessidades educacionais especiais a serem acolhidas pelo sistema educacional, tem, especialmente com a admissão de alunos com deficiência no ensino superior, o seu maior desafio. Deste fato provém também o interesse pela instrução devida para os profissionais que deverão trabalhar com eficiência com instituições de ensino inclusivas, e isto, conforme Rodrigues (2008, p. 9), necessita “uma nova perspectiva a respeito dos saberes, as competências e as atitudes que são essenciais para se trabalhar” sob este novo sentido que a educação inclusiva depreende. Nesse aspecto, admite-se que decerto os docentes são o recurso essencial da ação de formação, pois esses mesmos professores têm seu aperfeiçoamento baseado nas experiências que diariamente vivem na instituição de ensino e salas de aula.

Eles obtêm um repositório de conhecimentos e habilidades acumuladas por intermédio da experiência nos anos de docência, o que, adquire uma significação potencial como substância viva de conteúdo das práticas de aperfeiçoamento profissional para eles direcionadas. Deste modo, reconhecido como agente primordial na função de aprendizagem das novas gerações pela qual a instituição de ensino se delega, o docente tem indagado a sua qualificação, porque ela ocasiona sérias consequências ao trabalho educativo (Rodrigues, 2008). Assim sendo, observa-se que a formação de docentes é questão que desperta o empenho de diversos teóricos e investigadores que buscam respostas para compreender quais são os saberes que servem de apoio ao trabalho do docente (Tardif, 2014).

O conhecimento na medida em que vai sendo formado nas relações dos indivíduos entre si e com a realidade em que vivem, torna-se um processo dinâmico, histórico, definitivo e associado à existência humana. Em consequência, todas as maneiras de convívio que o ser humano desenvolve no seu processo de comunicação: família, escola, etc. constituem-se como formadores de conhecimentos, atitudes e formativos. Acredita-se que é com base nesses saberes que o docente organiza suas atividades e seu vínculo não somente com discentes com deficiência, mas também com os demais e que



são esses mesmos saberes que possibilitam alusiva garantia para realizar sua atividade (Tardif, 2014).

A partir do que preconiza Gauthier (2013), encontram-se os princípios a partir das quais é estabelecido o saber. São eles: a da subjetividade que, em concordância com a ideologia de Descartes, denomina de saber todo tipo de convicção subjetiva estabelecida pela compreensão racional, a do juízo, para a qual o saber é um juízo acerca de fatos, um juízo efetivo. Outro pensamento a respeito do saber é a da consideração na qual reconhece que o saber pode ser determinado como exercício discursiva por meio da qual o indivíduo tenta corroborar uma proposta ou uma atividade.

Já Tardif (2014), ao escrever suas ponderações sobre o saber docente, o faz direcionando sua abordagem por meio do que determina como fios condutores de sua compreensão e que são: saber e trabalho em que o saber do docente é entendido em íntima relação com o laboro na instituição de ensino e na sala de aula; heterogeneidade do saber, ou como ele mesmo se refere, pluralismo do saber, pois abrange conhecimentos e um saber-fazer bastante diversificado. Ao ponderar que os saberes são oriundos de diversos e de várias fontes, o teórico classifica-os tipologicamente em: saberes do desenvolvimento profissional, que abrangem os saberes difundidos pelas escolas de formação profissional do professor; os saberes disciplinares, equivalentes aos diversos panoramas de conhecimento das disciplinas escolhidas na formação; os saberes curriculares, delineados pelos propósitos, assuntos, metodologias e, inclusive, argumentos utilizados na apresentação dos saberes sociais, preferidos pela organização formadora; e, por fim os saberes vivenciais, provenientes da experiência e práticas profissionais cotidianas.

Atualmente, os profissionais da educação, diante da incumbência complexa que é educar em âmbito de educação inclusiva, veem-se à frente da inevitabilidade de aperfeiçoar suas práticas para responder às determinações que a proposta inclusiva estabelece. Nesse sentido, faz-se obrigatório ponderar a reflexão a respeito da prática como uma fonte de conhecimentos e embasamento para a constituição de novos. Isso acontece por causa do saber construído ser englobado, como resposta mais apropriada e dinâmica para desafios reais no acolhimento e aprendizado do discente, e para alterar a prática educativa do profissional motivando-o para novas buscas (Tardif, 2014). Essas ponderações compõem o ponto de análise que a pesquisa procura realizar e que passa a evidenciar nos tópicos que se seguem.



## Caminhos Metodológicos

A coleta de dados para a pesquisa sucedeu-se na Universidade Estadual do Maranhão no curso de Bacharelado em Administração no município de São Luís no estado do Maranhão, Instituição de ensino que recebe discentes com algum tipo de deficiência no ensino superior. O curso de Bacharelado em Administração da universidade funciona em dois turnos, vespertino e noturno contando com salas de aulas climatizadas e todas equipadas com projetores multimídia, praça de alimentação, biblioteca, auditório com capacidade para 100 pessoas, seis salas para os núcleos de pesquisas e uma sala para a Empresa Júnior de Administração. O curso funciona na cidade universitária Paulo VI no Centro de Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA).

O curso de Administração da UEMA possui atualmente um quadro com 23 professores ativos permanentes e 6 docentes no quadro contratados como professor substituto, perfazendo um total de 29 profissionais. Destes foram selecionados 12 professores para participarem da pesquisa. Este fato ocorreu, em decorrência de que somente esses docentes tiveram contato com discentes com alguma deficiência ao longo de suas práticas educacionais nos anos de 2017 a 2018.

Destaca-se que, dos 12 professores selecionados, apenas dois não aceitaram participar da pesquisa, desta forma, o tamanho da amostra foi o total de 10 docentes. Ademais, o valor utilizado para margem de erro fora de 15% e, para o grau de confiança, 85%, resultando em 10 questionários respondidos. Entretanto, dos docentes participantes na investigação, houve um alcance absoluto, totalizando uma amostra de 14 respostas das 14 perguntas feitas nos questionários, por conseguinte, uma margem de erro de 15% e, por fim, o grau de confiança de 99%.

A coleta dos dados referentes ao estudo realizou-se mediante entrevista individual no próprio ambiente de ensino do curso de Administração da UEMA, em local escolhido pelo participante onde entrevistador e entrevistado pudessem estar à vontade sem serem interrompidos e houvesse condições de proceder com o processo de realização das entrevistas.

O roteiro base para pesquisa constou de 14 questões que foram fundamentadas teoricamente na obra “Organização e Gestão da Escola: teoria e prática” de José Carlos Libâneo (6ª edição, 2015), organizadas numa orientação investigativa em relação aos saberes constituídos pelo profissional em virtude de suas experiências com a atividade de educação inclusiva junto a discentes com deficiência.



Para a caracterização dos dados, o questionário foi apresentado em duas partes, a primeira parte composta de seis perguntas objetivas para ser feita a caracterização dos participantes. E a segunda parte composta de perguntas abertas. Durante todo o período do trabalho, prevaleceu o respeito aos sujeitos entrevistados. Desse modo, respeitando o anonimato desses sujeitos e tendo em vista a preservação de sua identidade, os integrantes da amostra foram assim identificados, como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10. A coleta de dados foi no quesito qualitativo, a apresentação dessas informações será feita através da exposição das compreensões dos entrevistados acerca das questões abordadas pela investigação.

O questionário foi aplicado nos meses de março e abril de 2019, as questões abertas foram distribuídas com: quatro (4) que se destina a conhecer sobre a experiência do docente com a efetivação da proposta de inclusão; uma (1) outra questão foi atribuída às alterações que ocorreram no contexto educacional. Outras quatro (4) foram relacionadas à compreensão do docente quanto a sua prática junto a discentes com deficiência mediante a análise de concepções atuais relacionados a outros que já foram vivenciados por este profissional. Com outras três (3) questões buscou-se averiguar que ponderações fez o docente sobre sua experiência. Ao final, teve uma (1) questão que solicitou a opinião do pesquisado a respeito da proposta de inclusão. Finalizando o roteiro da entrevista se perguntou se o entrevistado deseja adicionar algum dado a mais sobre algo não considerado nas questões e que considerasse significativo para compor a pesquisa.

Para validação dos questionários foi solicitado em 12 de dezembro de 2018 a participação dos docentes doutores Tereza Ventura e Orlando Fragata. Esta solicitação foi para que estes profissionais analisassem a fidedignidade e efetividade das questões apresentadas nos questionários para o processo de entrevista. Após a análise desses especialistas ocorrida em 4 de janeiro de 2019, chegou-se a versão final dos questionários. Esse processo foi essencial para a veracidade das informações e obtenção de elementos práticos para análise e, conseqüentemente, a pesquisa propiciará o conhecimento das inúmeras contribuições científicas sobre o tema. A análise dos dados foi tratada obedecendo os assuntos levantados e organizados em posições estruturadas, isto é, o plano de diagnóstico.



## Limitações da Pesquisa

Segundo Triviños (2009), toda metodologia de investigação tem possibilidades e limitações. Os resultados da presente pesquisa são referentes apenas a realidade observada, por se tratar de um estudo de caso a investigação se restringe apenas a organização estudada. Desse modo, o estudo foi realizado somente entre os docentes do curso de Administração da UEMA em São Luís - MA, não cabendo generalização a outros cursos da referida instituição ou de outras IES (Triviños, 2009).

Em relação a coleta de dados, deve-se considerar a fidedignidade dos dados alcançados. Outra limitação que pode ser identificada, se refere ao tamanho da amostra que foi reduzida, pois apenas foram considerados dez (10) professores no levantamento dos dados para a referente investigação, restringindo-se a este pequeno grupo na obtenção de informações sobre como os saberes docentes referentes as práticas educativas de inclusão no curso de Administração da UEMA estão sendo construídos.

Outras limitações da pesquisa estão relacionadas às possíveis dificuldades encontradas na coleta no retorno das informações oriundas do universo investigado. Além disso, a amostra da população utilizada pode não representar exatamente as reais percepções de toda a comunidade acadêmica da UEMA. E outras limitações que podem existir sem o conhecimento do investigador.

## Descrição dos Participantes da Pesquisa

A amostra da pesquisa consistiu de profissionais do curso de Administração da UEMA que exercem a atividade de docente, escolhidos previamente com base na oportunidade que dispuseram de relacionar-se com discentes com deficiência na conjuntura acadêmica. Foram doze os professores escolhidos para esta análise do curso de administração da IES, oito pertencentes do quadro de professor permanente e quatro do quadro de professor substituto. Como já enfatizado anteriormente, desse universo de doze professores, dois docentes convidados se recusaram a participar da pesquisa. Portanto, o número total de participantes da investigação foi de dez docentes.

O absentéismo, abstenção e dispersão desses dois docentes se mostrou eminente no período de aplicação das entrevistas com os demais professores-alvos desta pesquisa, embora não tenha comprometido a tipagem amostral selecionada pela análise. Acredita-se que isso decorre da falta de interesse e motivação, ou mesmo pela dificuldade



de trabalhar com o processo de educação inclusiva no curso de Administração/UEMA, postura que não contribui para o rompimento da resistência e rejeição que eles estão sujeitos.

Os professores que integraram a pesquisa receberam convite verbal, após autorização preambular da coordenação pedagógica do curso de Administração e do Departamento de Administração da IES do CCSA. Àqueles que concordaram em participar foi entregue a Declaração de Consentimento Informado para que fosse corretamente preenchido e assinado. Após devidas autorizações dos coordenadores para a realização das entrevistas e as explicações brevíssimas do autor-pesquisador a respeito do mesmo, percebeu-se entrelaços de alguns docentes e um frenesi diante da problemática a ser respondida nas entrevistas, principalmente nos professores substitutos, com comentários que mais pareciam desabaços, como se estivessem encontrando um veículo que os encorajasse a manifestar sua opinião quanto ao processo de inclusão no curso de Administração/UEMA. O quadro a seguir demonstra dados sobre a caracterização dos participantes:

**Quadro 1** – Caracterização dos docentes respondentes do curso de Administração/UEMA

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA FUNÇÃO DOCENTE/UEMA
P1	Administração Pública	Esp. em Engenharia de Produção	Até 5 anos
P2	Letras	Ms. Linguística Aplicada	De 11 a 20 anos
P3	Ciências Contábeis e Direito	Dr. Gestão Pública	De 11 a 20 anos
P4	Administração de Empresas	Ms. em Administração	De 11 a 20 anos
P5	Administração de Empresas e Comunicação Social	Ms. em Educação	De 6 a 10 anos
P6	Administração de Empresas	Dr. Administração	Mais de 31 anos
P7	Letras e Pedagogia	Dr. em Educação	De 21 a 30 anos
P8	Pedagogia	Ms. em Educação	De 21 a 30 anos
P9	Engenharia de Produção	Mestrando em Administração	De 6 a 10 anos
P10	Administração de Empresas	Ms. Ciências Sociais	De 11 a 20 anos

**Fonte:** elaborado pelo autor (2019).



## Os Saberes Construídos pelos Docentes sobre Inclusão

Para escolher os saberes para os quais o diagnóstico de conteúdo apresentou e que serão expostos, elegeram-se aqueles de maior importância para o aprimoramento de um modelo educacional baseado nos propósitos inclusivos. O primeiro saber assinalado refere-se ao sujeito para quem se remete a educação inclusiva. Inicialmente, a caracterização associava-se à indivíduos com necessidades educacionais especiais, entretanto ocorreu a superação desta concepção por outra mais abrangente que tem por desígnio todos os alunos e, em especial, os que se encontram mais desamparados e mais propícios à exclusão (Rodrigues, 2008).

Entretanto, reconhece-se que a heterogeneidade se põe de maneira mais visível e mais intensiva, no ensino de alunos que apresentam distinções pessoais psíquicas, físicas, físico-motoras, visto que é em associação a eles que a universidade se contrapõe com o maior obstáculo ético-profissional; qual seja, deixar de ser uma organização educacional de poucos e para poucos, e passar a ser um ambiente de ensino de todos para todos (Pires, 2015).

*(P7): “Hoje percebo que alguns anos atrás no curso de Administração e em outros cursos da universidade, nós até tínhamos ocorrências de inclusão, mas lembro, que não era que denominávamos. Esses alunos eram vistos como alunos especiais, ou alunos indisciplinados, alunos com problemas em casa, dentre outros”.*

Percebeu-se também saberes que demonstraram compreensões sobre a relevância da receptividade, da aceitação dos discentes com deficiência não somente pelos seus familiares e amigos, mas, especialmente pelos docentes e demais alunos da instituição de ensino.

*(P5): “No início foi bem difícil, mas se o professor souber conduzir a situação e ele mesmo demonstrar que o aluno pode e deve ser incluso e ter um convívio normal com os demais alunos, eles passam a respeitá-lo e ter convívio normal com eles. A sala de aula deve ser um espaço coletivo, circular, não linear, o poder é de todos, todos tem algo para ensinar, fazer, compartilhar e aprender”.*

Este saber encontra-se em conformidade com as ponderações de Carvalho (2014) enfatizando que incluir é tratar/conviver com as diferenças, reconhecer as nossas diferenças, evoluindo-nos; é apoiar/amparar outra pessoa, no seu empenho de compor vínculos, aos professores, aos conteúdos, aos colegas, à escola, à comunidade, ao mundo;



é possibilitar uma atmosfera acolhedora, onde todos possam se sentir bem, mutuamente apoiados/amparados e pertencentes a família, escola, trabalho, etc.

Sobre a perspectiva da acolhida dos discentes com deficiência pela comunidade acadêmica no curso de Administração/UEMA, os docentes integrantes desta investigação evidenciam que:

(P2): *“O convívio é sempre cordial. Os alunos mostram-se receptivos em ajudar”*. (P4): *“Nessa experiência, percebo a turma bastante integrada e preocupada com o bem-estar e desenvolvimento do aluno”*. (P6): *“Muito bom, pelo menos na minha experiência, percebi uma parceria de toda a turma em relação a ele, isto chegou a me emocionar”*.

Enfatiza-se que acolher o discente com deficiência constitui em ressignificar as concepções que se têm desses indivíduos, assim como incumbir-se de parâmetros que englobem alterações desde o espaço físico até os figurativos para que as relações manifestadas aconteçam com recíprocas trocas entre os dois grupos – o dos excluídos e o dos constituintes da sociedade que devem aprimorar suas ações de acolhimento para com os deficientes (Carvalho, 2014).

São relacionados a essa mesma esfera de conhecimentos os saberes associados à interação demonstrada entre os discentes com deficiência e os demais alunos do curso de Administração/UEMA, o que certifica a relevância da instauração dessas relações entre todos os indivíduos implicados.

(P7): *“Ele tem que interagir com a realidade da Universidade e da sociedade e não somente com a da sua sala de aula, tem que se relacionar com outras pessoas, além de sua família e com o ambiente que ele vai viver”*.

Simplificar o processo social ocasiona em vantagens para alterar os conceitos e as atitudes construídas a respeito da deficiência e que são tão essenciais a uma eficiente educação superior inclusiva, pois são relações definidas e consolidadas entre grupos humanos por cerca de todo o processo histórico da humanidade (GLAT, 2011).

Revestidos da mesma magnitude se encontra os saberes que se referem à relevância da presença de discentes com deficiência na educação de nível superior.

(P1): *“Os alunos que nunca conviveram com deficientes aprendem dentro da universidade como se dá esse processo de convivência, já compreendendo que se trata de seres humanos, aprendem a não ter discriminação”*.

(P3): *“Percebo que os alunos de outros períodos ficam curiosos, acredito que por não terem convivência com pessoas com alguma deficiência, quando ministro*



*aulas nessas turmas, alguns ficam curiosos e me perguntam como é o aluno autista, questionam se a aula ocorre de forma normal nessa turma”.*

O necessário convívio entre discentes com e sem deficiência, assim como o fato de juntos realizarem tarefas de aprendizagem, obviamente significa uma oportunidade para ambos. Contudo, isso pode também condicionar alguns indivíduos a compreenderem de maneira equivocada e de fazer uma simplificação de preceitos tão ricos em conteúdo como o processo de aprendizagem diversificado. Esse convívio com pessoas diferentes que aprimora imprescindíveis concepções e hábitos como solidariedade e a tão valorizada socialização, não necessita acontecer somente na conjectura educacional, pois na comunidade necessitam ser elaboradas outras oportunidades de convivência (GLAT, 2011).

Há que se assinalar ainda os saberes associados às ações da gestão, direcionadas ao planejamento e adequação da conjuntura educacional para atender as especificações e dificuldades dos discentes.

*(P3): “A gente teve algumas orientações, na verdade, pequenas reuniões com a pedagoga do NAU. Mas, foi nós mesmos professores que correu atrás”.*

*(P9): “[...] em poucas conversas com a pedagoga da educação especial, entendi que o aluno especial não é responsabilidade somente do núcleo de educação especial, ele é um discente da universidade, então compreendi que ele é de responsabilidade de todos da instituição”.*

Os diálogos entre os professores que possuem a tarefa de conduzir o processo de aprendizagem de seus discentes, como também com os que dela pertencem é sempre engrandecedor pelas ponderações que proporciona e pelas experiências que se compartilham.

A participação dos familiares é outro aspecto percebido e que registra saberes construídos.

*(P5): “Eu quase sempre conversava com a mãe do aluno especial, sempre que necessário a orientadora pedagógica da educação especial da universidade, chamava a mãe para saber como estava sendo o processo de adaptação de seu filho com deficiência, ao meu ver, a mãe contribuía muito sobre como trabalhar a inclusão com seu filho. Acredito que isso é em decorrência da família já ter todo esse preparo e experiência o que oportunizava muito a inclusão do autista”.*

*(P7): “Porque a gente percebe que com o passar dos anos as mães que possuem filhos com necessidades especiais, estão cada vez mais obtendo coragem em*



*colocar seus filhos nas escolas, e o mais importante pra mim, incentiva-los a continuar seus estudos na educação de nível superior”.*

*(P10): [...] a mãe do aluno deficiente é muito bem informada, ela procura, ela luta pelos direitos de igualdade do seu filho”.*

Enfatiza que, por intermédio de ações, os docentes e própria família passam a trocar experiências e conhecimentos entre si, fazendo assim a aproximação ficar mais atenuante, e a própria mudança de olhar em relação ao deficiente fica diferente, despertando a importância da afetividade e da solidariedade. Tem que existir uma compatibilidade entre a família e os profissionais que irão lidar com o indivíduo com deficiência, estabelecendo uma relação de confiança, de limites e acolhedora, com a intenção de envolver esta família em trabalhos satisfatórios, mostrando que, por meio destas ações, eles poderão auxiliar outras famílias que tenham a intenção de incluir seus parentes com deficiência no ensino superior (Alves, 2012).

Por fim, se acrescenta que no processo de trabalho com a educação inclusiva no curso de Administração/UEMA é demasiadamente imprescindível a colaboração de todos os profissionais que compõe a universidade, porque é o corpo docente, a gestão e os recursos que a instituição disponibiliza é que contribuirão com mais eficácia para se conseguir as soluções que correspondam às necessidades dos discentes (Rodrigues, 2008b). Essa compreensão é da mesma forma descrita pelo docente participante desta investigação como:

*(P5): “[...] a inclusão deve ser um trabalho em equipe porque o docente se sentindo com a necessidade de compartilhar suas dúvidas, seus medos, ou suas apreensões, ele fica mais seguro e no final nós mesmos professores acabamos por conseguir incluir o aluno deficiente, porque com apoio, a gente se sente mais capaz e mais seguro para isso”.*

Ponderar sobre a prática pedagógica voltada para a inclusão, viabiliza analisar de forma mais simplificada a complexidade que existe entre as concepções teóricas e as ações práticas. Desse modo entende-se melhor a origem e a peculiaridade do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de um comprometimento ético e político com uma sociedade mais justa e democrática.



## Discussões dos Resultados sobre os Saberes Construídos

As descrições feitas pelos docentes participantes desta pesquisa produziram componentes essenciais aos questionamentos desta investigação, sobre quais saberes foram construídos nas suas práticas e experiências com a proposta de inclusão; como foram seus primeiros contatos com o processo de inclusão e qual suas compreensões sobre este assunto e o mais importante, elencar quais são os saberes mais imprescindíveis para a prática inclusiva dentro do curso de Administração/UEMA.

Sobre os saberes quanto ao sujeito para quem se remete a educação inclusiva. A análise mostrou que os docentes que integraram a pesquisa consideram o sujeito para o qual a educação inclusiva na educação superior é direcionada, não deve ser apenas para o indivíduo com deficiência física, compreendendo que a proposta de inclusão é um novo paradigma que se constrói e se forma pelo apreço à diversidade como parâmetro a ser valorizado, para que, futuramente, não se pondere mais em inclusão, mais sim, em um processo educacional de qualidade para todos os indivíduos.

No segundo item temático sobre os saberes, temos a importância da receptividade do discente pela comunidade universitária. No entendimento dos docentes analisados, a acolhida do aluno com deficiência é de suma importância para o ato de incluir, pois, acolher um ser humano com respeito as suas diferenças, proporciona uma educação mais inclusiva e menos excludente.

Associado a este item, temos a síntese temática sobre os saberes construídos quanto a interação entre os discentes com deficiência e os demais alunos. As narrativas dos docentes analisados demonstram a necessidade e a relevância das vivências, das experiências do aluno deficiente com todos os integrantes da comunidade acadêmica como fator imprescindível para a prática eficiente da proposta de inclusão na universidade.

Outro item temático sobre os saberes construídos, refere-se a importância da participação da família. As falas dos professores enfatizam, que o acompanhamento da família junto aos alunos com deficiência ameniza e desconstrói os sentimentos de dúvida e de medo, fortalecendo as práticas pedagógicas. É aqui que se destaca a família, como um provável mecanismo de auxílio a proposta de inclusão.

Por fim, sobre os saberes construídos, temos o último item temático, que nos condiciona a uma importante perspectiva dessa pesquisa, que é a colaboração de todos os profissionais que compõe a universidade para o processo de inclusão.



Entendendo que o percurso para uma educação superior mais inclusiva parece ainda estar distante dos propósitos de inclusão, o pesquisador se encoraja em sinalizar outros percursos possíveis, que deem prosseguimento às possibilidades que não foram especificadas nesta investigação. Assim, observa-se como essencial para o aprimoramento da proposta de inclusão no curso de Administração/UEMA a necessidade de aprofundar as análises sobre os saberes, não apenas dos docentes, mas da gestão do curso, das famílias, da equipe administrativa e, principalmente, dos indivíduos que necessitam de uma educação superior mais inclusiva.

### **Considerações Finais**

No percorrer desta pesquisa, buscou-se inscrever as análises que foram realizadas acerca das questões que norteiam a Educação Inclusiva, em circunstância do ensino superior, sob a perspectiva dos saberes construídos pelos docentes no curso de Administração da Universidade Estadual do Maranhão nas suas experiências profissionais. Desta forma, para proporcionar a todos os seus discentes um aprendizado social e inclusivo, e realizar suas práticas em concordância com as concepções que conduzem o processo de inclusão, a IES passou a solicitar dos seus docentes diversos saberes relacionados as práticas educativas.

Assim, procurou-se, por intermédio desta investigação, demonstrar os saberes que os docentes construíram sobre a educação inclusiva após terem trabalhado com discentes deficientes no curso de Administração da Universidade Estadual do Maranhão. Deu-se enfoque ao processo de inclusão de discentes com deficiência em razão desses alunos precisarem de um atendimento e de um apoio mais específico para conseguirem acompanhar com bom rendimento o currículo acadêmico do curso. Foram analisados, nesta investigação, os saberes constatados pelos docentes nas entrevistas em que estes se baseiam para empreenderem as suas práticas educativas. São saberes provenientes das suas capacidades técnicas e vivenciais, ou seja, são saberes experienciais, provenientes dos seus procedimentos rotineiros do trabalho educativo.

Por se tratar de uma prática recente o processo de inclusão de discentes com deficiência no curso de Administração/UEMA, provavelmente, as experiências sobre educação inclusiva, construídas pelos docentes desse curso, irão simplificar seus métodos educativos na proposta de inclusão de outros discentes com deficiência, mesmo considerando-se a particularidade que existe em cada indivíduo que é inserido nessa



proposta. Contudo, sabe-se que o processo de inclusão no curso e na instituição de ensino-caso, ainda enfrenta diversos obstáculos e tem longos percursos a atravessar, o relevante é que isto já foi iniciado e, no futuro, desejasse que a universidade seja um ambiente onde não ocorra a exclusão, que seja um local onde as diferenças de cada indivíduo seja respeitada e valorizada.

## Referências Bibliográficas

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. 10º ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6º ed. São Paulo: 2015.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MBAYA, E. R. **Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 17-41, maio/ago. 1997.

MOTTA, E. O. **Direito educacional e educação no século XXI: com comentários à nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: UNESCO, 1997.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. In: MARTINS, L. A. R. et. al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2015.

RODRIGUES, D. **Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista da Educação especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



TRIVIÑOS, Augustos Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo.** 5º ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

UEMA. **Perfil Institucional da UEMA.** Disponível em: <  
<http://www.uema.br/historico/>> Acesso em: 08 de abril de 2018.

UEMA. **Regimento do Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU).** Disponível em: <  
<http://www.uema.br/2017/06/educacao-inclusiva-na-uema-e-realizada-ha-mais-de-20-anos/>> Acesso em: 08 de abril de 2018.



## ENSINO INCLUSIVO: PONDERAÇÕES ACERCA DOS DESAFIOS NO PROCESSO EDUCATIVO

DOI: 10.36599/itac-ae.0005

Renata dos Santos Campos

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo discursar a respeito da problemática que envolve o ensino inclusivo; visa provocar uma reflexão concernente à realidade atual, tendo como pressupostos os conflitos oriundos de um ensino desafiador, alcançando a diversidade de alunos, presente no contexto escolar. Assim, a metodologia de pesquisa utilizada para a concretização deste trabalho foi por meio de artigos científicos, revista acadêmica e legislações brasileiras; através dos quais, percebeu-se que o sistema inclusivo ainda demanda de atenção por parte da comunidade escolar e dos órgãos normativos. Notou-se que o aluno portador de necessidade especial carece de atendimento especializado, de uma atenção diferenciada e o professor, de capacitação, auxílio e suporte e, por sua vez, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) requer uma avaliação contínua, a fim de oferecer um ensino de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino, Inclusão, Aluno especial.

### INTRODUÇÃO

Este artigo está pautado na abordagem significativa de uma escola que contemple a diversidade humana perante os conflitos enfrentados, em especial, pelos professores, na vida escolar, enfatizando o árduo caminho até as definidas leis que versam sobre o direito do portador de Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Assim, o estudo visa relatar a problemática observada diariamente no contexto educacional, tendo em vista que o ensino ainda está bastante limitado a determinados alunos, não incluindo de fato todos nesse processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que não é uma tarefa fácil alcançar a diversidade de discentes, por motivos diversos: falta de estrutura, de apoio e suporte nas classes de aula, falta de profissionais capacitados e qualificados para atender a esse público.

Este trabalho abordará questões positivas para o desencadeamento de ações que remetem a um ensino inclusivo, envolvendo todos de forma igualitária no processo educativo, por exemplo, a aplicabilidade de cursos de formação inicial e continuada na área de educação especial para os docentes das escolas comuns da Educação Básica (EB).

Por conseguinte, temos presenciado ao longo dos anos uma postura preconceituosa com o portador de deficiência (seja auditiva, visual ou intelectual). A



sociedade se revelou acentuadamente opressora, marginalizando aqueles que necessitavam de apoio, compreensão e oportunidades, como qualquer outro ser humano.

Com vista nas apresentações supracitadas, o objetivo desse estudo é provocar uma análise crítica em relação aos problemas percebidos no âmbito da Educação Básica, principalmente. Além disso, objetiva também discursar sobre o longo caminho percorrido até os dias atuais; analisar a legislação educacional e refletir as nuances do sistema escolar.

Vale a pena ressaltar que, para haver um ensino inclusivo não compete aos governantes apenas implantar leis, mas também instruir e capacitar os profissionais da EB, considerando que uma série de fatores estão envolvidos nesse processo para de fato sistematizar o ensino na abordagem inclusiva.

Dessa forma, é de suma relevância para a sociedade acadêmica refletir e debater a temática abordada aqui, tal assunto deve interessar a todo sistema de ensino: diretores, coordenadores, professores, alunos, como também a sociedade, em geral.

Por sua vez, a metodologia aplicada para o desenvolvimento desse trabalho é a pesquisa bibliográfica, por meio da contribuição de alguns teóricos e a busca de informações nos sites de referências científicas: revista acadêmica e sites do governo Federal.

## **DESENVOLVIMENTO**

Para um melhor entendimento sobre os desafios diários no ensino inclusivo, torna-se imprescindível explicitarmos os pormenores que contribuíram para esse ensino, percorrendo um pouco pela história da inclusão no Brasil e pela implantação de políticas públicas e legislações brasileiras.

Assim, é saliente explanarmos que houve um avanço bastante considerável, surgiram documentos com força de lei que abrangia a essa classe excludente, dando-lhe oportunidades para o ingresso ao trabalho e à vida escolar. Mesmo frente a esse avanço, a realidade não é tão satisfatória, como havia relatado anteriormente, muitas escolas ainda não possuem recursos suficientes para atender a demanda de alunos especiais.

Com base nessas informações, abordaremos como iniciou essa luta tão árdua que perpassa gerações e que até hoje pleiteamos melhorias e avanços significativos.



## Marco histórico

O Brasil passou por várias fases e processos até a criação de leis para garantir às pessoas com necessidades especiais um atendimento digno e inclui-los de fato tanto na sociedade como na educação escolar.

Assim, passou-se pela fase de extermínio, período de segregação, logo após, veio a fase científica; neste período, já se iniciavam a integração de pessoas com necessidades especiais na sociedade, através de instituições que acolhiam a esse público, contudo ainda o processo de inclusão era demasiadamente lento e ainda exclusivo, já que eles eram lançados nas instituições sem direito à socializarem, buscando adaptá-los ao ambiente (SANTOS, 2017).

De forma análoga, muitos nos dias atuais continuam com sua visão limitada de adaptação em que se estabelece um erro gritante. A escola e os integrantes da sociedade, em geral, devem se ajustar às pessoas necessitadas de auxílio e de apoio e jamais o oposto.

O Projeto Escola Viva nos reforça o entendimento de

a pessoa com necessidades educacionais especiais ser um cidadão como qualquer outro, detentor dos mesmos direitos de determinação e de uso das oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que apresentem (BRASIL,2005a).

Antigamente, os portadores de necessidades especiais eram vistos como animais, sem direito à escolarização e pior, sem direito à humanização, a população os viam como escórias do mundo, amaldiçoados por Deus e por isso, não deveriam ser considerados iguais a outro humano.

A ignorância humana prevaleceu durante séculos e em virtude disso, essa classe opressora era que mais sofria, sendo alvo da injustiça humana, infelizmente, “[...] no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica, de natureza religiosa, sendo a pessoa com deficiência considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio” (BRASIL,2005a, p.13).

Após o avanço do processo histórico-social e das políticas públicas, várias leis, decretos e diretrizes curriculares foram criados com o objetivo de versarem sobre a educação especial nas diversas modalidades, níveis e etapas de ensino.

Conforme Santos (2017), uma das importâncias na história da educação especial no Brasil, que iniciou na época do império, é a criação do Instituto dos Meninos



Cegos, em 1854 (atualmente, Instituto Benjamin Constant – IBC) e do Instituto dos Surdos-Mudos (hoje denominado, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), em 1853, ambos de cunho assistencialista.

No ano de 1945 foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil e por volta da década de 50, a Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAE). Nesse período, surgiram-se as famosas escolas especiais e só na década de 60 houve a mescla das classes especiais privadas com classes comuns (SANTOS,2017).

Já em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, designou o atendimento educacional às pessoas com deficiências, priorizado dentro do sistema geral de ensino (OSÓRIO et al., 2008).

A vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB inclui em seu artigo 4º o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

### **Inclusão escolar e a política nacional**

Faz-se necessário abordarmos acerca das questões relacionadas às políticas e legislações nacionais para compreendermos melhor o engajamento da inclusão no âmbito escolar.

A priori, A política Nacional de Educação Especial profere que a educação especial “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem” (OSÓRIO et al., 2008, p.11).

Na perspectiva da educação inclusiva, a lei 10.048/2000 prevê o atendimento prioritário através de serviços que assegurem um tratamento distinto em toda repartição pública. Ainda que se fale em atendimento prioritário e tratamento individualizado, presenciamos a precariedade desse tipo de apoio, uma vez que a cota de funcionários capacitados é mínima para dar o suporte necessário a toda população.

Por seu turno, o decreto 5.296/2004 que regulamenta o que diz a lei 10.048/00 e a lei 10.098/00, estabelece a prioridade de atendimento às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, viabilizando a acessibilidade em diversos



setores da administração pública, como também implementando projetos arquitetônicos e urbanísticos, proporcionando uma qualidade de vida para todo cidadão (BRASIL,2004).

Embora haja evolução e pontos positivos no que concerne ao sistema inclusivo, vemos a debilidade em incluir toda população em diversos setores sociais; falta a práxis de oferecer um serviço altamente satisfatório e de qualidade que de fato engloba a todos cidadãos e não somente uma parte, ainda que seja a maioria.

Por sua vez, a Declaração Mundial de Educação para todos -1990 e a Declaração de Salamanca – 1994 influenciaram na elaboração de políticas públicas na área de educação inclusiva, pois o objetivo de ambas era de promover um sistema de ensino que assegurasse o acesso e permanência de todos na escola. Nessa acepção, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) versa sobre a universalização do ensino para a população que apresente deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação (OSÓRIO et al., 2008).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE),

os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (OSÓRIO et al., 2008).

Com base no exposto da PNEE, as instituições escolares devem promover ações que viabilizem o atendimento dos portadores de necessidades especiais, reestruturando o ambiente, dando-lhes condições propícias para o acesso e a permanência dessa classe de alunos.

Há uma série de critérios na educação básica a fim de assegurar um ensino inclusivo, como adequação curricular, terminalidade específica para os que não concluíram no tempo certo o ensino fundamental, professores especializados e outros (BRASIL, 1996).

Por conseguinte, a LDB/96 enfatiza em seu artigo a despeito do serviço especializado, o qual somente será realizado no caso de não ser “possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, art. 58).

A lei 10.436/2002 preconiza a acessibilidade e o tratamento adequado aos portadores de necessidades especiais. A fim de regulamentar a lei, surge o decreto



5626/05, ratificando a garantia dos direitos à educação e à saúde, enfatizando o papel do poder público no uso e difusão do sistema linguístico de natureza visual-motora, a LIBRAS, nos serviços setoriais.

Os órgãos normativos educacionais devem ofertar cursos de formação continuada aos docentes com o objetivo de qualificá-los, tornando-os hábeis e capacitados no ensino AEE e nas classes regulares.

No que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), as atividades realizadas nesse espaço não visam substituir as da classe comum, ao contrário, são suplementares à escolarização do educando, sendo realizado por profissionais com conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em Língua Portuguesa, como segunda língua e em BRAILE (OSÓRIO et al., 2008).

Assim, esses documentos visam garantir o direito de todo cidadão a frequentar à escola pública, como expresso na Constituição Federal que a Educação é direito de todos e que o Estado e a família são os principais responsáveis para asseverar esse direito. E para complementar diz que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, previsto e atualizado na LDB (CF, 1988, seção I, art.208).

### **Os desafios na prática educativa**

Como relatamos anteriormente, os portadores de deficiência não tinham oportunidade social, eram desprezados, ignorados e amaldiçoados. A humanidade sempre se revelou altamente preconceituosa, excludente e discriminatória; por seguir os ditames sociais de uma determinada época, comportavam-se como se estivessem cumprindo seu dever de cidadania.

Porém, não refletiam nas consequências de suas ações e quem seriam atingidos. Dentre os integrantes do povo que esconjurava os indivíduos mais vulneráveis, estava a igreja – quando representava o poder (BRASIL,2005a), o governo – pois achava um desperdício investir naquela classe e a sociedade, em geral, que influenciada direta ou indiretamente, exercia a crueldade de modo demasiado.

Em vista disso, discorreremos caminhos sinuosos e íngremes até alcançarmos o direito educacional, o direito de todo cidadão de adentrar numa escola regular e usufruir das prerrogativas legais, como qualquer outro.



De antemão, vale ratificarmos a conceituação da pessoa com deficiência:

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação [...]Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (OSÓRIO et al., 2008).

Algumas questões problematizam a situação atual: como as escolas estão lidando com esse público-alvo? De que forma são construídos e adaptados os currículos e o projeto político pedagógico? Quais são as práticas pedagógicas exercidas pelos docentes a fim de alcançar a todos? Há formação continuada? Há professores capacitados e especializados? Como são implantadas as salas de recursos nas instituições escolares? Como são estruturadas as escolas regulares para alunos especiais? Como está sendo asseverado o direito do educando à educação especial?

As questões explanadas acima, fazem-nos refletir se de fato há uma qualificação do ensino na abordagem da educação especial e como tem refletido no processo de inclusão escolar. O papel da escola não é de excluir, pelo contrário, cabe a ela incluir a todos no processo educativo, porém deve se analisar como está sendo implementada essa inclusão.

Nesse sentido, conforme está explicitado no livro *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*

Cabe-nos entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação (JESUS; EFFGEN,2012).

Em vista disso, notamos que simplesmente abrir as portas da escola a todas as crianças não assegurará o direito ao ensino e aprendizagem. Não é interessante apenas a oferta de matrículas, contudo é de fundamental importância para a efetivação da aprendizagem e a formação de qualidade: a preparação e o investimento na habilitação dos professores regentes em classes comuns, qualificando com formação continuada os que são especializados no ensino de salas de recursos multifuncionais. Não somente a



esses profissionais cabe uma formação de qualidade, mas também a equipe diretiva e a todos que correspondem ao corpo escolar.

Por falar em ensino de salas de recursos, para efetivar essa inclusão e contribuir na aprendizagem de cada aluno portador de necessidade especial, o CNE prevê o AEE que é

realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios” (CNE/CEB, 04/2009).

Reforçando a ideia de que as salas de recursos do Atendimento Educacional Especializado têm como objetivo complementar o ensino das classes comuns e não o substituir. E para o avanço significativo da inclusão escolar, faz-se necessário refletirmos “sobre a educabilidade, processos de inclusão-exclusão, políticas educacionais, condições de aprendizagem” (JESUS; EFFGEN, 2012, p.21).

Para tanto, sabemos que a realidade é bastante desafiadora, pois muitos professores não foram capacitados durante sua formação inicial a atender um público diferenciado; e não basta apenas um curso de formação, mas apoiar o professor de classe regular, pois ele se vê, muitas das vezes, sem estratégias suficientes para oferecer atenção necessária aos alunos especiais, o docente precisa de assistência, de um suporte complementar eficaz para desenvolver suas ações pedagógicas.

Por consequência, nos estabelecimentos de ensino prevalece um atendimento paradoxal “quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos fora dos padrões homogeneizados da escola” (OSÓRIO et al., 2008, p.6).

A realidade é bem gritante, as salas de aula são extremamente lotadas, não há recursos suficientes disponibilizados nas classes comuns, muitas dessas salas não possuem um professor especializado em educação especial. Ademais, nem todas as escolas possuem salas de AEE. Infelizmente, essa tem sido a realidade do cenário educacional em muitas regiões, dessa forma, como iremos alcançar a todos, sem restrições?



Por sua vez, os demais alunos não estão preparados a partilhar o espaço interativo com os portadores de necessidades especiais, não há aceitabilidade. Presenciamos ainda o preconceito imperando nas salas de aula.

Se o próprio profissional de classes comuns acaba ignorando a situação real e evidente do discente de educação especial, quanto mais o restante da sala de aula. O docente deve ser o exemplo, o incentivador de boas práticas e condutas; todos devem contribuir nesse processo inclusivo.

A fim de elucidar essa problemática, Jesus e Effgen (2012, p.22), nos diz que “mesmo na escola se presentificando muitas tensões e desafios, ela pode se constituir em um espaço de conhecimento capaz de criar alternativas para a garantia de uma proposta de aprendizagem para todos os alunos”.

O docente deve também respeitar as limitações desses educandos, já que a aprendizagem será diferenciada, o processo será mais lento. O importante é ninguém desistir desse público, respeitar os limites, apoiar e estimular a potencialização de seu estudo. Pois todos são capazes de aprender, cada um dentro de seu tempo e limite. Ignorar não é o caminho mais adequado e sim buscar soluções, buscar refletir e melhorar suas práticas de ensino. Seu planejamento deve ser adaptado e revisado continuamente.

Por fim, vale ressaltar que a realidade ainda é desafiadora, principalmente para os docentes que presenciam diariamente esse árduo trabalho de inclusão. Não obstante, ratificamos que todos devem repensar suas práticas pedagógicas, deve haver apoio e capacitação, abrangendo tanto os professores de salas regulares como os do AEE. Por seu turno, cabe ao governo incentivar a formação continuada, qualificando os profissionais do corpo educacional e dispendo de contratação e concursos para os tradutores e intérpretes de Libras atuarem nas instituições públicas.

## CONCLUSÃO

Por meio deste trabalho, depreendemos a relevância de uma reflexão contínua no âmbito da inclusão escolar. É preciso investir na formação do professor, capacitá-lo e gerar oportunidade de trabalho nessa área para alcançar o êxito no ensino público, objetivando educar a todos sem restrição.



Enfatizamos que o papel do professor, enquanto mediador, é de fundamental relevância na aprendizagem do educando. Desta forma, é imprescindível sua interferência no processo de ensino, assim o docente deve ter um olhar crítico, sensível e profissional.

De fato, ainda presenciamos falhas na inclusão escolar, os desafios diários são gritantes, no entanto, gradativamente estamos prosseguindo para a melhoria de uma formação de qualidade. Ressaltamos que não é simplesmente o acesso desse público à escola regular, mas garantir a sua permanência no ensino.

Portanto, como abordamos neste artigo, é de suma importância que todos os integrantes do corpo educativo estejam qualificados e que contribuam de forma significativa para abranger a todo alunado, já que a sala de aula é representada por uma heterogeneidade social. A escola é portadora de alunos diversificados, mesmo aqueles alunos ditos não especiais têm suas próprias limitações ao aprender uma determinada disciplina.

Assim, este estudo relatou a problemática do ensino inclusivo, contemplando as questões norteadoras que refletem nas práticas pedagógicas executadas nas classes regulares, discursando a respeito da história da educação especial e da legislação brasileira, as quais trouxeram grandes contribuições às pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez., 1996.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p.1, 9 nov., 2000a.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez., 2000b.

BRASIL. [Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr., 2002.



BRASIL. Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez., 2004.

BRASIL. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos** / Maria Salete Fábio Aranha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005a.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez., 2005b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da educação. **Diário Oficial da União**, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 18/06/2020.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. et al. (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, c.1, p.18-25, 2002.

OLIVEIRA, L. C. R. S.; FERREIRA, R. A. A. **A história da educação inclusiva**. FAIT, 2017. Disponível em: <[http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/wG3ouNs52TQCg17\\_2017-1-21-11-13-48.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wG3ouNs52TQCg17_2017-1-21-11-13-48.pdf)>. Acesso em: 15/06/2020

OSÓRIO, A. C. N. et al. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Secretaria de Educação Especial**. [MEC. SEESP], 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 18/06/2020.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. Acervo digital, 2014. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt\\_BR](https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246?locale=pt_BR)> . Acesso em: 14/06/2020.

SANTOS, J. P.C.; VELANGA, C.T.; BARBA C.H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, n. 35, 2017.



# O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM CEGUEIRA

DOI: 10.36599/itac-ae.0006

Fabio José Antonio da Silva

**Resumo:** O presente artigo tem por finalidade apresentar a importância do lúdico no ensino aprendizagem de crianças da educação infantil. Ao realizar atividades lúdicas a criança aprende a lidar com as regras, frustrações e também de aprimorar seus conhecimentos, porém para que isso aconteça é indispensável que professor permita-se mudar e enfrentar seus medos e até mesmo a falta de recursos propondo atividades adaptadas que possam suprir as necessidades de cada criança cega, assim oportunizando momentos de aprendizagem significativos que permitam melhora na autoestima, confiança e autonomia para solucionar questões do seu cotidiano e a oportunidade de desempenhar funções e construir valores dentro da sociedade. Foi possível expor determinados instrumentos de ensino aprendizagem que envolvem o educando em uma perspectiva de aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** Jogos, Professor, Aprendizagem, Cegueira, Lúdico.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo trabalhar a importância do lúdico na Educação infantil para o processo ensino-aprendizagem das crianças cegas minimizando as dificuldades e limitações pela falta de visão.

Existem vários instrumentos que melhoram de maneira significativa a aprendizagem da criança. Porém os alunos com deficiência visual carecem de um atendimento diferenciado disponibilizando materiais adequados de acordo com suas limitações.

A aprendizagem utilizando os jogos lúdicos oportuniza maior desenvolvimento tais como, a autoestima, autonomia, percepção tátil, auditiva e cognitiva.

Para que isso aconteça precisamos do amparo da família, equipe pedagógica e a colaboração dos professores sendo eles capacitados ou até mesmo dispostos a se adaptar quando os recursos não são suficientes para executar um belo trabalho.



Os jogos lúdicos possibilitam não somente o divertimento, alegria, imaginação, mas, sim através dele podemos contribuir na construção da sua idade e a vida adulta.

O professor deve ter um olhar atento para que as atividades lúdicas oferecidas proporcionem uma segurança para a criança podendo assim aprender a conviver com outras crianças e adultos, compartilhando novas habilidades, conceitos e valores sociais.

A criança cega tem as mesmas condições de aprender que o vidente, porém elas necessitam de uma sala de aula divertida, criativa e diversificada de materiais adaptados.

Algumas atividades lúdicas são propostas para o que professor faça as devidas mediações para a construção do conhecimento e é necessário que o professor valorize cada passo alcançado pela criança.

## 2. POLÍTICAS PÚBLICAS E DEFICIÊNCIA VISUAL

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96 garante escolaridade gratuita a todos em seu Capítulo V, nos artigos 58, 59 e 60. Esta lei oportuniza ao deficiente visual ter um ensino de qualidade e se necessário adaptações cabíveis de acordo com a sua limitação em todos os níveis de ensino, bem como e professores capacitados com formação adequada ao nível de sua dificuldade.

Mesmo com a lei, nem todos os professores trabalham com as devidas adaptações, pois há muito comodismo, falta de vontade de se adaptar e além disso por não estarem capacitados culpam falta de recursos e matérias. Desse modo a criança fica excluída e limitado de conteúdo.

O professor deve estabelecer uma aproximação com a família e ter um relacionamento aberto para compreender as necessidades, pois assim será possível a quebra dos tabus e uma melhora dentro da sala de aula.

A Lei nº. 7853/89 em seu Artigo. 2º diz: “Ao poder público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que,



decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.”

Os cegos quando chegam a vida adulta enfrentam dificuldades no seu cotidiano como problemas na hora de se locomover e também na falta de estrutura, porém a que mais interfere no seu emocional é a discriminação no mercado de trabalho ou até mesmo a falta de inserção no mercado de trabalho.

No Brasil mesmo com lei não são todas as empresas acima de 100 funcionários que disponibilizam as vagas para o cego, e de acordo com os índices existe uma baixa taxa da inclusão e com isso acabam sendo limitados somente a benefícios como garantia de suprir as suas necessidades.

Sabemos da dura realidade que o cego enfrenta, das limitações profissionais mesmo diante da legislação. Não basta somente ter as leis a nossa disposição, mas sim promover mudanças que garantam educação de qualidade, respeito, e a oportunidade de desempenhar funções e construir novos valores dentro da sociedade.

## 2.1. Conhecendo a Deficiência Visual: Cegueira

Para que o deficiente visual consiga enxergar é preciso que se tenha a luz e o nosso cérebro trabalhando juntos, ou seja é a partir do nosso olho que imagem será recebida pelo nosso cérebro e a assim ser recodificada e até mesmo armazenada para que possamos fazer relações com outros momentos já vividos, porém na cegueira ocorre a ausência total da luz.

A cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007,p.15)

Em crianças as causas mais frequentes são catarata congênita, glaucoma congênito, retinopatia da prematuridade, rubéola, degeneração retiniais e deficiência cortical, quando diagnosticada em estágio inicial ou até mesmo estimulados faz com que diminua a limitação e favorece o desenvolvimento da criança.



A falta da visão faz com que a criança conheça o mundo a sua volta através dos seguintes sentidos (audição, tato, olfato, paladar), apesar disso o sentido mais desenvolvido é o tato e audição. Isso se a criança for estimulada e tiver a colaboração da família e professor que pode utilizar vários recursos como a alfabetização em Braille que contribui para o desenvolvimento da criança na escola, ou atividades do nosso cotidiano como tocar objetos, sentir as diferentes texturas e também os jogos lúdicos.

## 2.2. O Lúdico

A palavra lúdico vem do *latim ludus* e significa **brincadeiras** e **divertimento**. Esses jogos trazem divertimento e oportuniza aprendizagem do aluno.

Santos (1997) afirma que:

O brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça as habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se a sociedade e constrói o seu próprio conhecimento (SANTOS, 1997, p. 20)

Desde modo, podemos compreender que através de atividades realizadas pelo educador além de melhorar o desenvolvimento da criança também é possível aprimorar seus conhecimentos e estimular o pensamento criativo, a imaginação, raciocínio lógico, e assim facilitar a aprendizagem para que se possa construir o conhecimento.

Muitas vezes a falta de visão faz com que a criança cega perca a vontade, e a confiança em si mesma e tenha um atraso no seu desenvolvimento, o trabalho com os jogos contribua para que não aconteça isolamento, insegurança e proporcione a perda da ansiedade e o medo que aflige a maioria deles.

O educador deve proporcionar o lúdico de maneira que os obstáculos sejam quebrados para que a criança ao tocar, ouvir os sons e sentir o cheiro consiga se emocionar e perde a insegurança e estabelecer um contato maior com as pessoas e o mundo a sua volta e assim perceber que não é incapaz perante a sociedade.



A peça principal para ter uma aprendizagem significativa, vem através do educador desta maneira ele deve se atentar ao aluno com um olhar diferente estabelecer critério para que a partir deles ele possa ir além. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Com o avanço da tecnologia é possível criar momentos diferenciados, e assim dando origem a uma nova relação, novos pensamentos e também desenvolver novas habilidades.

A deficiência visual muitas vezes é vista como uma punição, prejuízo, porém em outras ela revela uma dádiva, pureza, e liberdade, pois eles conseguem enxergar a vida com muito mais vigor do que os videntes e com uma posição mais vantajosa que todos nos seres humanos.

A criança cega pode perfeitamente se apropriar das significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso – a linguagem. Além disso, a concepção de que, com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira. (Lira & Schlindwein, 2008, p. 187)

A linguagem do deficiente visual é importante, pois é através dela que ele irá compreender e se integrar ao mercado de trabalho, por meio de uma educação de qualidade e garantir sua participação em todas as atividades.

### 3. LÚDICO E CEGUEIRA

O brincar é uma atividade que alegra a criança e também desenvolve uma aprendizagem, prazerosa que estimula afetividade, criatividade, aumenta a autoestima e promove a socialização com as pessoas.

O lúdico ele pode ser trabalhado com a criança tanto em grupo como no individual, porém o professor deve elaborar as aulas de modo que seja natural e agradável.

A criança que sempre participou de jogos e brincadeiras grupais saberá trabalhar em grupo; por ter aprendido a aceitar as regras do jogo, saberá também respeitar as normas grupais e sociais. É brincando bastante que a criança vai aprendendo a ser um adulto consciente, capaz de participar e engajar-se na vida de sua comunidade. (VIGOTSKY, 1994, p.82-83).



Os jogos em grupo proporcionam aproximação, limites, regras e também aprende a ganhar e perder. Segundo Almeida (2003, p. 123) “o bom êxito de toda a atividade de lúdico-pedagógica depende exclusivamente do bom preparo e liderança do professor”.

Cabe ao professor acompanhar o processo do ensino aprendizagem da criança e avaliar os recursos de acordo com a sua necessidade para que sempre tenha bons resultados. Não existe a falta de materiais lúdicos na escola, mas a de criatividade em mudar uma sucata em material atrativo para o aprendizado da criança.

Os estímulos táteis e auditivos contribuem para melhor percepção espacial, pois é através deles que a criança atende o professor, e ao ouvir o som da voz a criança vai ao encontro do vidente e com as suas mãos desvia dos obstáculos em seu caminho e também desenvolve o contato no seu ambiente e na sociedade.

O olfato e paladar pode ser aguçado na preparação de alimentos, pois ao tocar, aprende a separar os alimentos, organizar e obter uma autonomia na vida adulta sendo adquirida enquanto criança de uma maneira prazerosa. O importante é conseguir extrair o máximo dos outros sentidos e mostrar para a criança que os outros sensores colaboram de forma significativa para sua evolução.

Siaulys (2006, p.10) afirma que “se para toda criança a brincadeira é muito importante, para a criança com deficiência visual ela é fundamental.” Brincando a criança cega é estimulada a participar das atividades desenvolvidas em sala.

As novas experiências realizadas em sala devem ser naturais e não traumáticas para a criança. O professor organiza de maneira que a criança se sinta segura e seja capaz de aprender, evoluir, e explorar o ambiente mesmo sendo espaço simples, porém aconchegante.

Maluf (2008) afirma que:

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como



estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens. (MALUF, 2008, p.42).

Vários são os recursos que podem ser utilizados no lúdico pelos professores, como jogos matemáticos, dança, pintura, texturas, no entanto eles devem saber o significado e importância que o lúdico pode trazer para o deficiente visual. O lúdico deixa de ser somente uma brincadeira e divertimento quando é empregado na real necessidade da criança.

A escolha da atividade lúdica demanda atenção, conhecimento e estratégias que sejam capazes de atender as necessidades do deficiente visual e eliminar as barreiras que afetam o desenvolvimento da criança.

### 3.1. Recursos e Materiais

À família, base do desenvolvimento do ser humano, cabe a tarefa de oferecer ao deficiente visual condições para seu crescimento como indivíduo, tornando-o capaz de ser feliz e produtivo, dentro de sua realidade, de suas potencialidades e de seus limites. Considerando capaz de estudar, ser independente, trabalhar, praticar esportes e tantas outras coisas que seus amigos fazem (Gil, 2000, p. 13-14).

Segundo Gil (2000), Além da família a escola e a sociedade também podem e devem contribuir no sentido de ajudar a enfrentar os obstáculos colocados pela deficiência. A escola é uma das grandes aliadas na luta pela integração. Nesse espaço, as questões relacionadas a preconceitos, mitos e estigmas podem ser debatidas e analisadas por todos: professores, alunos e funcionários. Além da Família a escola juntamente com o professor contribuem de maneira significativa para romper as dificuldades do deficiente visual e obter avanços.

O professor deve explorar o aluno e identificar suas necessidades e oferecer o apoio necessário em seu processo de ensino/aprendizagem.

Além disso ele terá que inovar, perder a insegurança e romper as suas limitações e propor materiais adaptados em sua metodologia para atendê-lo da melhor maneira possível.



O sistema Braille criado em 1825, por Louis Braille é um eficiente sistema de leitura e escrita para cegos, que leva seu nome e ainda hoje é usado no mundo inteiro. (DE MASI, 2002).

Segundo De Masi, o Braille é formada por um conjunto de seis pontos, permitindo 63 diferentes combinações para obter todos os sinais necessários à escrita: letras do alfabeto, sinais de pontuação, símbolos, notação musical e outros. Os seis pontos são dispostos em duas colunas, com três pontos em cada uma, formando uma cela, e é escrito com reglete e punção ou de uma máquina de escrever braille.

Além do sistema braille são disponibilizadas algumas alternativas no processo do ensino aprendizagem, como jogos pedagógicos que proporcionam aulas motivadoras, trabalho em grupo, respeito e desenvolvimento dos outros sentidos.

Segundo Sá, (2007) fora o Braille é oferecido outros recursos didáticos como:

- Alfabeto: letras cursivas confeccionadas com emborrachado, papelão ou em arame flexível.
- Gaveteiro alfabético: cada gaveta contém miniaturas de objetos iniciados com a letra fixada em relevo e em braille na parte externa.
- Pesca-palavras: caixa de plástico ou de papelão contendo cartelas imantadas com palavras em braille para serem pescadas com vareta de churrasco com imã na ponta.
- Mapas representativos: Em relevos com cartolina, linha, barbante cola e outras texturas.
- Cela braille: confeccionada com caixas de papelão, frascos de desodorantes e embalagem de ovos.



(Sá, 2007)

- Baralho: adaptado com inscrição em braille do número e naipe.



(Sá, 2007)

- Dominó: adaptado com diferentes texturas de tecido.



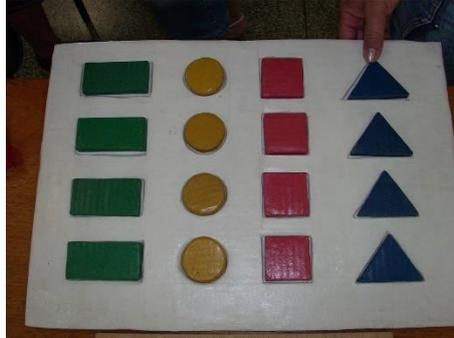
(Sá, 2007)

- Sorobã: Utilizados para trabalhar cálculos e operações matemáticas, espécie de ábaco contém cinco contas em cada eixo e borracha compressora para deixar as contas fixas.



(Sá, 2007)

- Encaixe dos sólidos geométricos: sendo trabalhados em madeiras ou no EVA com texturas no formato diferente para cada sólido sendo ele triângulo, círculo, retângulo e quadrado.



(Sá, 2007)

Os recursos tecnológicos e pedagógicos apresentam um importante papel na vida do deficiente visual, pois faz com que aumente a autoestima e capacidade de realizar as atividades assim como os videntes pelo fato que o único sentido que ele não possui é o visual, a sua parte intelectual encontra-se perfeita.

A representação dos materiais adaptados deve ser idêntica ao original deve ser leves, fácil manuseio e agradável. Os relevos devem ser bem-feitos para que ao tocar a criança consiga perceber as diferentes texturas, liso e rugoso, fino e espesso. Assim os resultados serão de grande importância tanto para família quando para a criança e as pessoas a sua volta. Permitindo avanços na socialização e aprendizado com condições adequadas para todos. Criando um ambiente prazeroso e confortável para a crianças evoluir.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os recursos utilizados no processo de aprendizagem do aluno com deficiência visual permitem a construção de conhecimento, assimilação desenvolvimento social e compreensão do mundo a sua volta. É fundamental que o professor atenda às necessidades dos alunos com atividades que estimule, a sua imaginação, criatividade e também a percepção tátil e auditiva.

O desenvolvido da criança vem através do trabalho em grupo sendo composto por professores, alunos e familiares.



Desta forma no processo de inclusão, faz-se necessário oferecer ao aluno maiores condições adaptadas e promover a comunicação através dos jogos de baixo custo e assim construir o conhecimento significativo, pois as crianças cegas têm o mesmo potencial que um vidente.

Acreditamos que as de atividades lúdicas apresentadas são ferramentas que podem enriquecer o seu desenvolvimento intelectual e oportunizar o acesso a sociedade sendo capaz de tomar suas próprias decisões.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo N. de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 1998.

ANTUNES, Celso. Jogos para estimulação das múltiplas inteligências. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo, SP:Loyola, 2003.

GIL, Marta (Org.). Deficiência visual. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, 2001. p.80.

LIRA, M. C. F., & Schlindwein, L. M. (2008) A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. Caderno Cedes, 28(75), 171-190.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, Atividades lúdicas para a educação infantil: Conceitos, orientações e práticas. 1ªed.. Petrópolis: Vozes,2008

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Brasília: MEC / SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 7.853 de Outubro de 1989 Brasília: MEC / SEF, 1989.

SÁ, Elizabet Dias de. Atendimento Educacional Especializado - Deficiência visual. São Paulo:MEC/SEESP,2007, p.54.

SANTOS, S. M. P. dos (organizadora). O Lúdico na Formação do Educador. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.



SIAULYS, Mara O. de Campos. Brincar para todos / Mara O. de Campos Siaulys.  
- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: O desenvolvimento  
dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



## O AUTISMO E SUAS ESPECIFICIDADES

DOI: 10.36599/itac-ae.0007

Thaisa Geisa G. S. Oliveira<sup>1</sup>

Fabio José Antonio da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** O número de indivíduos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) tem aumentado dia após dia, em muitos casos não são novas pessoas nascendo com o transtorno, e sim pessoas que após algum tempo seja pelo diagnóstico do filho, ou seja por pesquisa acabam descobrindo que também estão dentro do espectro autista, com isso tem surgido várias dúvidas a respeito das características encontradas no autista. O Transtorno do Espectro Autista é um transtorno que atinge o neurodesenvolvimento, isto é, algumas funções neurológicas acabam sendo afetadas e não se desenvolvem como deveriam. As principais características encontradas no autista são: dificuldade na área da comunicação e interação social e comportamental, estereotípias e interesses restritos e padrões repetitivos. É de suma importância que após o diagnóstico tanto o autista quanto a família sejam acompanhados por uma equipe multidisciplinar. O autismo não tem cura, entretanto tem tratamentos para facilitar o desenvolvimento do indivíduo, diminuindo assim danos causados pelo transtorno.

**Palavras-Chave:** Autismo, TEA, Neurotípico, Estereotípias, Diagnóstico.

### 1 INTRODUÇÃO

Em 1908 o psiquiatra Eugen Bleuler utilizou o termo autista pela primeira vez com o intuito de explicar um de seus pacientes com esquizofrenia que o qual “retirava-se para seu próprio mundo”. Entre os pesquisadores os mais influentes foram Leo Kanner e Hans Asperger. Asperger trabalhou com crianças menos afetadas enquanto Kanner com as mais severas.

A palavra autismo é derivada do grego AUTÓS “de si mesmo” o qual faz menção da dificuldade da interação social do autista com o outro.

Em 1970 falava-se de 1 autista para cada 10.000 nascidos, em 2018 os números mudaram para 1 autista a cada 59 nascidos. Estes números mostram apenas os que já foram diagnosticados, fora vários outros casos o qual muitas famílias ainda desconhecem o autismo ou TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Muitos adultos vão se descobrir autistas após receber um diagnóstico do filho, compreendendo assim muitas dificuldades vivenciadas no decorrer da

<sup>1</sup>Aluna do curso de Especialização em Educação Especial com Ênfase em TEA.

<sup>2</sup>Mestre em Educação. Professor do curso de Especialização em Educação Especial com Ênfase em TEA.



vida, como estereotípias, falta de empatia, dificuldade de socialização, atrasos de linguagem e comunicação etc.

Mesmo com números de TEA se aumentando ano após ano ainda há muitas pessoas que nem sequer fazem ideia do que seja. Não é algo tratado em universidades com tanta frequência como deveria. O que faz com que muitos professores se formem sem tal conhecimento e quando encontram uma criança autista não sabem lidar ou simplesmente desconhecem tal transtorno.

O presente trabalho tem como objetivo facilitar a compreensão do que é o TEA, abordando suas principais características e possíveis ações para amenizar danos para o autista, facilitando assim a sua integração ao mundo a qual está inserido.

Para que tais resultados fossem alcançados foram feitas pesquisas tanto bibliográficas (pesquisa científica) quanto documental (documentos, resoluções e leis)

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 Contexto Histórico

Muito tem se falado nos últimos anos a respeito do autismo. Mas afinal, o que é autismo?

Para que possamos compreender do que se trata precisamos ir ao encontro de informações a respeito de todo seu contexto histórico.

Até meados de 1867 ainda não se falava sobre patologias na infância, este ano ficou marcado após um psiquiatra de prestígio em sua área Maudsley, escrever um livro, a qual destinou um capítulo para tratar sobre o assunto, o capítulo teve como título “Insanidade no início da vida”.

No início do século XX Sante De Santcs (conhecido por ser um dos fundadores da psiquiatria na Itália) observou algumas peculiaridades entre crianças que sofria algum tipo de deficiência mental, pois algumas delas apresentavam um quadro de até então considerada como psicose, quadro este cujos sintomas englobavam “perturbações graves da atividade voluntária, tais como o negativismo, a tendência às ações rítmicas e a impulsividade”, o que o levou a associar a deficiência mental com a demência precoce. Pessoas



diagnosticadas com tais doenças eram afastadas da sociedade por serem consideradas incuráveis. Com crianças não seria diferente, após um diagnóstico como esse estariam destinadas a exclusão da sociedade.

Em 1943 Leo Kanner divide este grupo de crianças com deficiência mental em um novo grupo, os autistas. Para o psiquiatra austríaco as crianças autistas não eram capazes de estabelecer relações sociais, não possuíam linguagem e as que possuíam não sabiam como utilizá-la em sua comunicação, muitas delas utilizavam como linguagem apenas a ecolalia. Ele afirmava que estas crianças continham uma capacidade para decorar extraordinária, porém sofriam sérios problemas em relação a sons fortes e movimentos repetitivos, em contrapartida eram excelentes em suas capacidades cognitivas. Kanner era bem cuidadoso ao observar seus pacientes compreendendo as diferentes formas e reações dos mesmos em relação aos espaços onde estavam o que gerava maneirismo motores estereotipados, a mudança de rotinas ou a permanência delas, dificuldade sócia afetiva etc.

Hans Asperger também foi um dos pesquisadores pioneiros nos estudos sobre autistas. Asperger estudou mais a fundo os “menos” afetados, o que deu origem a síndrome de Asperger.

Tanto Hans Asperger quanto Leo Kanner eram austríacos, pesquisavam sobre o mesmo assunto, porém não se conheciam, enquanto Asperger optou pela pediatria, Kanner seguiu caminho pela psiquiatria.

Bleuler (1908) fez uso da palavra autista pela primeira vez para descrever um de seus pacientes que o qual para ele o mesmo isolava-se se retirando assim para “seu próprio mundo”.

## 2.2 O Autismo em Números

De acordo com uma pesquisa publicada em 2018 pelo CDC-Center for Disease Control and Prevention (Centro de Controle e Prevenção de Saúde dos EUA) o autismo tem atingido uma a cada 59 crianças nascidas. Segundo o MEC (dado de 2015) o Brasil tem cerca de 37 milhões de alunos, ou seja, ao menos 600 mil alunos apresentam alguma característica de autismo.

No Brasil ainda não há nenhuma pesquisa oficial que quantifique o número de TEA no país. Um estudo-piloto realizado em 2011 no interior de São



Paulo em um bairro de aproximadamente 20 mil habitantes apontou cerca de 1 autista a cada 367 crianças.

Estuda-se que em 2025 será 1 autista para 1 neurotípico. Os números têm aumentado ano após ano, na maioria dos casos não são novas pessoas nascendo com o transtorno e sim o conhecimento sendo disseminado fazendo com que várias pessoas que até então não sabiam o que tinham descobrem que estão dentro do espectro autista.

Estudos apontam que autismo afeta mais o sexo masculino do que feminino sendo que a cada cinco autistas um é mulher. Ainda não se sabe ao certo o que desencadeia o autismo, nem o que faz com atinja mais homens do que mulheres. Contudo pesquisas recentes apontam que a principal causa do autismo seja genética, isto é, o mesmo gene do autista também é encontrado nos pais.

### 3 CARACTERÍSTICAS DO TEA

Nos últimos anos tem aumentado o número de crianças com transtornos, déficits etc. E o que mais se fala no momento é o Transtorno do Espectro do Autismo, que o qual o quanto antes diagnosticado mais fácil o tratamento e a sua eficácia ainda melhor para auxiliar no desenvolvimento da criança.

O TEA é um transtorno no neurodesenvolvimento, ou seja, algumas funções neurológicas acabam sendo afetadas e não se desenvolvem como deveriam.

Quando nasce uma criança todos procuram colocá-la em uma ordem cronológica padrão. A partir de um mês de vida o bebê já começa corresponder com sorriso e acompanhar com os olhos, aos oito meses senta-se sozinho, aos dez meses engatinha e fica em pé sozinho com apoio etc. Mas e quando isso não sai como o esperado?

É necessário compreender que atrás de cada indivíduo há um contexto histórico, segundo Vygotsky o indivíduo é influenciado pelo meio, isto é, a aprendizagem de cada um sofre interferências do meio social a qual está inserida. Com isso podemos entender que antes de tentar dar diagnósticos



precoces é necessário conhecer bem a criança e a quais estímulos ela tem sido exposta.

Deve-se levar em consideração que assim como nenhum indivíduo neurotípico é igual ao outro, um autista também não é igual ao outro, e pode ser que tenham características bem diferentes entre si.

De acordo com o DSM IV (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos mentais) os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) eram subdivididos em cinco, tendo por características um alto comprometimento em diversas áreas do desenvolvimento, sendo estes:

Transtorno Autista, Síndrome de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicose), Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (sem outra especificação).

Com o DSM V (2013) o que antes eram subdivididos tornou-se parte de apenas um transtorno, o TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), sendo separado pelo grau de gravidade, isto é, de acordo com o seu nível de dependência ou necessidade de suporte. De acordo com o CID-10 F84 (Classificação Internacional de Doenças- 10ª Edição) o TEA é classificado em: autismo leve, moderado e severo. No CID-11 (18/06/2018) o TEA é identificado como Distúrbio do Neuro Desenvolvimento.

Como o próprio nome já diz Transtorno do Espectro do Autismo refere-se a algo maior, com uma grande amplitude e diversidade de sintomas, podendo ser manifestos em conjunto ou de forma isolada, ou até mesmo com outras comorbidades, isto é, o autista pode também ter associado ao autismo outros transtornos, síndromes, deficiência intelectual (DI), epilepsia etc. As principais características do TEA são: dificuldade na área da comunicação e interação social e comportamental, estereotípias e interesses restritos e padrões repetitivos.

### **3.1 Dificuldade da Comunicação e Interação Social e Comportamental**

O indivíduo com TEA apresenta dificuldade em se relacionar com outras pessoas, um exemplo disso é quando uma criança se encontra em uma



festa de aniversário e enquanto as outras crianças estão brincando o autista se encontra correndo aparentemente sem rumo ou prefere isolar-se.

O autista demonstra pouco ou nenhum interesse pelos sentimentos dos outros, não porque não se importa, mas porque não consegue reconhecer emoções. De acordo com a Teoria da Mente o autista apresenta a falta de empatia o que dificulta as leituras sociais (compreensão do olhar, sentimentos, etc.).

Apresenta uma linguagem tardia e por muitas vezes ecológica, ou seja, não tem intenção da fala para se comunicar, apenas repete o que lhe foi falado. Tendem a levar tudo ao pé da letra, apresentando dificuldade em entender metáforas necessitando que seja tudo muito claro como, por exemplo, se alguém fala ao autista para que ele fique ali esperando não importa quanto o tempo passe, ele continuará lá esperando.

Em sua maioria apresenta dificuldade de olhar nos olhos, pode ser facilmente confundido com surdez pela dificuldade de atender ao ser chamado pelo nome, não brinca com os brinquedos da maneira correta (ex.: enquanto outras crianças brincam de empurrar o carrinho o TEA os empilha).

Manifesta dificuldade de compreender regras e padrões sociais. Segundo Gaiato a sociedade impõe alguns padrões não ditos que regem a maneira com que devemos nos portar uns com os outros, para a pessoa com TEA a dificuldade está em tentar adivinhar tais regras.

### 3.2 Estereotípias

De acordo com o CID 10 estereotípias motoras são transtornos comportamentais o qual tem como características movimentos intencionais e repetitivos (normalmente ritmados), tem como finalidade a autoestimulação e/ou regulação, ou seja, o autista busca formas para uma regulação sensorial do organismo e uma maneira de buscar prazer através de sensações físicas.

O ser humano é constantemente cercado por diversos estímulos como: cores (roupas, iluminações, objetos etc.), sons (pessoas falando várias coisas ao mesmo tempo, sons de carro, da tv, de brinquedos etc.), cheiros (várias essências ao mesmo tempo, fumaça, comida etc.), sensações e percepções (áspero, macio, quente, frio etc.), entre outros. As pessoas neurotípicas possuem capacidade de filtrar cada um destes estímulos, no



entanto o TEA apresenta dificuldade para lidar com cada uma dessas alterações o que os levam a muitas vezes ter crises, apresentando “movimentos inadequados” que são as estereotípias, muitas vezes seguidas de choro, o ato de se balancear, flapping com as mãos (movimento de balançar as mãos na altura dos ombros), gritos etc. buscando uma maneira de se regular, concentrando-se para se “acalmar”.

A maioria dos autistas sofre de Transtorno de Processamento Sensorial (TPS), isto é, uma disfunção neurológica que faz com que o indivíduo apresente dificuldade com a assimilação do processamento de informações sensoriais. Fazem parte dos sistemas sensoriais: visão, audição, tato, paladar, sistema proprioceptivo e sistema vestibular (relacionados orientação e localização do corpo no espaço, equilíbrio postural, o que possibilita a firmeza do corpo em sua base de sustentação)

O autista com TPS pode ser hiper-responsivo ou hiporresponsivo. O hiper-responsivo apresenta muito incomodo sensorial pela forma com que os estímulos chegam até ele, como por exemplo, se incomodam com sons altos, etiquetas de roupas ou determinados tecidos, certos tipos de alimentos devido a sua textura, roupas justas, e até mesmo abraços. Enquanto isso o hiporresponsivo “sente de menos”, necessitando de mais estímulos sensoriais, os estímulos chegam até ele, porém de uma maneira com que ele não responda a tais estímulos, como por exemplo, precisa ser fortemente abraçado, procura objetos ásperos para que possa esfregar em si mesmo, há certos casos em que uma pessoa cai e quebra algum osso, no entanto não consegue sentir dor alguma.

### **3.3 Interesses Restritos e Padrões Repetitivos**

O TEA pode apresentar interesses restritos e padrões repetitivos como, por exemplo: a repetição incessante de falas de algum filme, ficar girando algum objeto por horas sem parar, interesse por algum tema em específico, como gostar de falar apenas de dinossauros e ter bastante curiosidade sobre isso e não querer mudar de assunto etc. Uma das maiores angústias sofridas pelo autista é a mudança da rotina a qual está habituado. A rotina tem como objetivo organizar o tempo e os afazeres de qualquer ser humano, quando algo sai do planejado as pessoas neurotípicas tem a resiliência em mudar os planos,



para o autista não é tão fácil assim, pois a rotina o ajuda a compreender o passo a passo do seu dia e quando algo sai do planejado é como se perdesse o controle de sua própria vida.

#### 4 Após o Diagnóstico

“O diagnóstico é baseado em observação comportamental e deve ser feito por um médico especialista, geralmente psiquiatra ou neurologista infantil”, afirma Gaiato. Professor não dá nem retira diagnóstico, no entanto deve estar sempre atento aos comportamentos de seu aluno e qualquer sinal que fuja do esperado para sua faixa etária deve estar em contato com a família, buscando compreender o porquê de tais comportamentos, na maioria dos casos é necessário que seja feita uma anamnese com a família.

Existem alguns instrumentos que são validados no Brasil que podem ser usados para tentar identificar os sintomas e comportamentos do autismo, podendo ser usado por qualquer pessoa devido a sua simplicidade na execução, o mais conhecido é a escala M-CHAT (Modified Checklist for Autism in Toddlers), que consiste em perguntas sobre o desenvolvimento da criança de 18 a 24 meses. Este teste deve ser aplicado nos pais, professores ou cuidador da criança, por conter perguntas pessoais que só quem passa bastante tempo com a criança conseguirá responder.

O diagnóstico é de suma importância para delinear e planejar o tratamento da pessoa com autismo, além de lhe dar direitos como o BPC (benefício de prestação continuada), inclusão escolar com direito a uma professora auxiliar especialista em sala de aula etc.

Ao receber um diagnóstico de autismo de seu filho muitos pais passam por diversos momentos, entre eles um momento de luto, aquele a qual muitas pessoas tendem a dizer que “os pais não aceitam o transtorno do filho”, quando na verdade estão sofrendo ao ver seus planos para vida do filho se perdendo diante de si mesmo. Por muitas vezes a família acaba se culpando achando que de alguma maneira pode ter causado o autismo na criança. Em 1943 Kanner usou o conceito de “mães geladeiras”, que tinha como objetivo associar o autismo com a forma com que os pais, principalmente as mães tratavam seus filhos, ou seja, ele afirmava que havia muitos pais inteligentes, porém que não davam atenção e carinho suficiente para seus filhos. Contudo



um ano mais tarde o mesmo médico foi a público para se desculpar, por se tratar de uma notícia a qual foi muito falada na mídia, muitos até o dia de hoje tendem a acreditar que o motivo de crianças terem autismo a culpa é por parte da família. Entretanto sabemos que um indivíduo nasce autista e não se torna autista.

Toda família desde a descoberta do bebê fazem planos de brincadeiras, estudos e até mesmo de uma futura carreira profissional, e por vezes por falta de conhecimento ao ter o filho diagnosticado com TEA acreditam que o filho não terá mais uma vida, que não poderão mais sair de casa para festas, shoppings, que o filho nunca conseguirá realizar nenhuma tarefa sozinho, etc., no entanto o autista pode e deve procurar seguir uma vida normal (claro que sempre compreendendo o nível e a limitação do autista), o autismo não tem cura, tem tratamento para redução de danos, ou seja, formas com que reduza as crises e melhore o seu desenvolvimento, e para isso conta-se com uma equipe multidisciplinar com tratamento com fonoaudiólogo para desenvolvimento da fala, fisioterapia para auxílio motor, terapeuta ocupacional que atua na estimulação sensorial visando minimizar as estereotipias, pedagogo/psicopedagogo que tem como objetivo conduzir o processo de inclusão escolar, psicólogo que faz acompanhamento da criança e da família, e o psiquiatra/neurologista que é quem faz o diagnóstico.

Uma das palavras chaves para ajudar a reduzir danos é ANTECEDER, tudo o que for fazer com o autista (principalmente se for sair da sua rotina) deve ser antecedido para ele, como por exemplo, se for a uma festa de aniversário devem ser apresentadas a ele imagens com o que terá nesta festa (bexiga, sons, outras crianças, vários tipos de comida etc.), fazendo isso irá tranquilizá-lo sobre o que estará por vir.

Assim como uma criança neurotípica uma criança com TEA também necessita de atenção, estímulos, carinho, e principalmente limites, o maior erro é achar que só porque a criança tem algum transtorno não deve ser repreendida, por achar que não são capazes de aprender regras de convivência, direitos e deveres, porém o autista também consegue aprender e precisa disso para auxiliá-lo no seu desenvolvimento.



## CONCLUSÕES

Tendo como base a pesquisa apresentada podemos compreender que o Transtorno do Espectro Autista se trata de um transtorno do neurodesenvolvimento, o que faz com que haja dificuldades neurológicas.

É comum ver pessoas se desesperando ao se deparar com um diagnóstico de autismo, seja o diagnóstico de um filho ou de um aluno. As universidades tendem a preparar seus futuros professores com uma teoria que por muitas vezes faz com que o aluno depois de formado se perca na prática. Sabe-se que pesquisas apontam o crescimento do número de pessoas com TEA, podendo em poucos anos se igualar ao número de pessoas que não possuem tal transtorno, como ficará uma sociedade a qual nem mesmo profissionais da educação que estão sempre em contato com diversas situações com seus alunos, não souberem do que se trata o autismo? É necessário que haja sim a curiosidade em estudar e aprofundar-se em estudos para que após um laudo em que traz a confirmação de autismo pais e professores não se desesperem achando que é o fim do indivíduo, mas sim, um novo começo.

No que concerne o autismo sabemos que não há cura, entretanto existem diversas maneiras para que possa auxiliar o indivíduo com TEA a ter um melhor desenvolvimento frente a desafios e dificuldades causadas pelo transtorno. Para que possamos entender um autista é necessário que primeiro compreendemos que o sistema neurológico do autista não funciona como o cérebro de uma pessoa neurotípica, a forma com que recebem os estímulos e como respondem a eles é diferente, o autista não tem a capacidade de filtrar os estímulos, trazendo-lhes sofrimento ao se deparar com tanta informação.

Quem lida diariamente com autista precisa auxiliá-lo em seus processos de integração social, para que assim assimilem a importância de conviver em sociedade, auxiliem e compreendam o que os desregulam ajudando assim em sua autorregulação, principalmente quando se trata de sair da rotina, anteceder o que irá acontecer sempre será o melhor remédio. No demais vale salientar a importância do trabalho em conjunto tanto da família quando da equipe multidisciplinar, entretanto que não haja falta nem de carinho nem repreensão sempre que necessário, pois o amor e o limite andam juntos para um bom desenvolvimento de qualquer indivíduo.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Analice. (2018). **A importância da equipe multidisciplinar no tratamento do TEA.** Disponível em: <<https://reaprendersite.wordpress.com/2018/02/06/a-importancia-da-equipe-multidisciplinar-no-tratamento-do-tea/>> Acesso em: 21 de outubro de 2019.

ASSOCIAÇÃO MANTENEDORA PANDORGA. **Autismo Um Guia Para a Equipe Escolar.** Vol. 5. Disponível em: <<http://www.pandorgaautismo.org/includes/downloads/publicacoes/Pandorga-Caderno5.pdf>> Acesso em: 22 de setembro de 2019

DOL. **O Que é Transtorno do Processamento Sensorial?** Disponível em: <<https://www.diarionline.com.br/noticias/para/noticia-501375-o-que-e-o-transtorno-de-processamento-sensorial.html>> Acesso em: 20 de outubro de 2019.

GABRIEL, Lucas. **Síndrome de Asperger Agora é Diagnosticada como Transtorno do Espectro Autismo.** Disponível em: <<https://www.minhavidacom.br/saude/materias/17762-sindrome-de-asperger-afora-e-diagnosticada-como-transtorno-do-espectro-do-autismo>> Acesso em: 22 de setembro de 2019.

JUNIOR, F. P. (2019). **Quantos Autistas Existem no Brasil?** Autismo. Disponível em: <<https://www.revistaautismo.com.br/noticias/quantos-autistas-ha-no-brasil/>> Acesso em: 17 de setembro de 2019.

KLIN, Ami. (2006). **Autismo e Síndrome de Asperger: Uma Visão geral.** Revista Brasileira de Psiquiatria. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a02v28s1.pdf>> Acesso em: 22 de setembro de 2019

KUPFER, M. Cristina. (1999). **Psicose e Autismo na Infância: Problemas Diagnósticos.** Dossiê Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v4n7/10.pdf>> Acesso em: 17 de setembro de 2019.

MELLO, Ana Maria *et al.* (2013). **Retratos do Autismo no Brasil.** Disponível em: <<http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/RetratoDoAutismo-20131001.pdf>> Acesso em 17 de setembro de 2019.



PARANÁ, Secretaria da Educação. Departamento Educação Especial, Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. **Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD Procedimentos e Encaminhamentos**. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/tgd\\_unid2.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/tgd_unid2.pdf)> Acesso em: 22 de setembro de 2019

TISMOOS. **CDC Divulga Novos Números de Autismo nos EUA: 1 para 59**. Disponível em: <<https://tismoo.us/destaques/cdc-divulga-novos-numeros-de-autismo-nos-eua-1-para-59/>> Acesso em: 17 de setembro de 2019.

UFRGS. **O Espectro do Autismo no DSM-V**. Disponível em: <[https://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php?title=O\\_espectro\\_do\\_autismo\\_no\\_DSM-V](https://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php?title=O_espectro_do_autismo_no_DSM-V)> Acesso em: 22 de setembro de 2019.

WIKIPEDIA. (30 de junho de 2019). Disponível em <[https://en.wikipedia.org/wiki/Sante\\_De\\_Sanctis](https://en.wikipedia.org/wiki/Sante_De_Sanctis)> Acesso em: 22 de setembro de 2019.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **CARLOS ANTONIO FURTADO DUTRA**

Mestrando em Meio Ambiente (UNICEUMA). Especialista em Docência no Ensino Superior (UNICID) e em Gestão da Educação (FACEI). Bacharel em Administração (FAMICE). Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda (UNICEUMA). Tecnólogo em Recursos Humanos (ESAB). Docente da Faculdade Santa Terezinha (CEST) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Pesquisador do Programa de Desenvolvimento Profissional em Docência da Universidade CEUMA.

### **FABIO JOSE ANTONIO DA SILVA**

Licenciado Pleno em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Profissional de Educação Física no SUS.

### **RENATA DOS SANTOS CAMPOS**

Graduada em Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Especialista em Literatura e Língua Portuguesa pela Faculdade São Luís de França (FSLF). Especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e em Educação Inclusiva com Ênfase em Avaliação Diagnóstica Escolar, também pela FAVENI.

### **THAISA GEISA GABRIEL DE SOUZA OLIVEIRA**

Pedagoga pela Universidade Pitágoras Unopar. Especialista em Educação Especial com Ênfase em TEA pelo Grupo Rhema de Educação. Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Grupo Rhema de Educação.



## ÍNDICE REMISSIVO

**A**

*aluno especial*, 51  
 aprendizagem, 10, 15, 16, 24, 29, 30, 41, 42, 50, 51,  
 58, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75,  
 76, 77, 79, 85  
**AUTISMO**, 5, 7, 82

**C**

**CEGUEIRA**, 5, 7, 69, 74  
 Construção de Saberes, 39

**D**

deficientes, 14, 28, 42, 50, 54  
 diagnóstico, 9, 39, 41, 46, 48, 82, 89, 90, 91  
 direitos humanos, 14, 28, 35, 55

**E**

educação, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,  
 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33,  
 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 50,  
 51, 52, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67,  
 68, 69, 71, 74, 80, 91  
 educação especial, 10, 18, 20, 21, 23, 32, 36, 41, 51,  
 59, 61, 64, 66, 67  
 Educação Inclusiva, 5, 9, 13, 19, 20, 22, 34, 36, 39,  
 54, 56, 69, 94  
 ensino, 9, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 29, 30,  
 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49,  
 52, 54, 55, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69,  
 70, 71, 74, 75, 76, 77  
 exclusão, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 18, 19, 21, 22, 23, 24,  
 25, 26, 27, 33, 34, 35, 36, 37, 48, 55, 65, 84

**EXCLUSÃO SOCIAL**, 6

**I**

inclusão, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20,  
 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34,  
 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 49, 51, 52,  
 53, 54, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 69, 71, 79, 80, 90  
**INCLUSÃO SOCIAL**, 6, 13

**J**

Jogos, 69, 80

**L**

**LÚDICO**, 5, 7, 69, 74

**P**

professor, 6, 43, 44, 47, 49, 58, 64, 65, 66, 67, 68, 69,  
 70, 71, 72, 74, 75, 76, 79

**S**

saberes, 19, 33, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51,  
 52, 53, 54, 55  
 sala de aula, 6, 43, 49, 50, 66, 67, 70, 71, 89

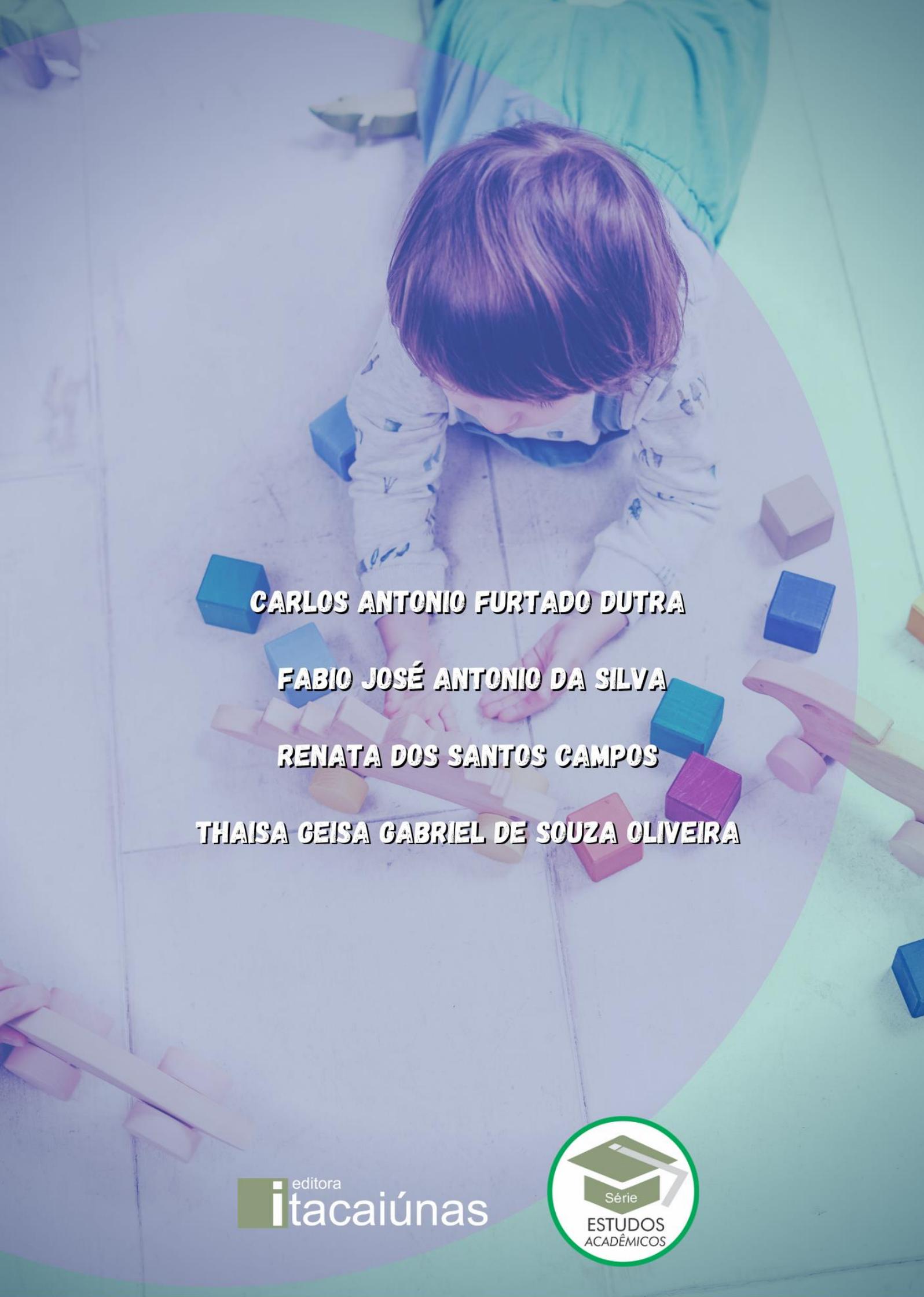
**T**

transtornos, 41, 61, 62, 64, 85, 86, 87  
 Transtornos, 86, 93

**U**

Universidade, 5, 21, 39, 40, 42, 44, 50, 54, 94





**CARLOS ANTONIO FURTADO DUTRA**  
**FABIO JOSÉ ANTONIO DA SILVA**  
**RENATA DOS SANTOS CAMPOS**  
**THAISA GEISA GABRIEL DE SOUZA OLIVEIRA**

editora  
**itacaiúnas**

