



**O AMBIENTE ESCOLAR E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA**

**THE SCHOOL ENVIRONMENT AND GLOBAL DEVELOPMENT DISORDERS IN PRACTICE**

**EL MEDIO AMBIENTE ESCOLAR Y LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO MUNDIAL EN LA PRÁCTICA**

Plínio da Silva Andrade<sup>1</sup>

Submetido em: 28/06/2021

e26476

Aprovado em: 18/07/2021

**RESUMO**

O presente artigo abordará a temática dos transtornos globais no ambiente escolar, a prática errônea de tratamento, a falta de especialização dos profissionais da educação e da família, bem como outros itens a notar. Tratar-se-á da nomenclatura utilizada pela organização mundial de saúde mental, essa concepção é fundamentada também na legislação brasileira defendendo a não exclusão de alunos com necessidades educacionais Especiais, no caso TGD. Não existem testes específicos para diagnosticar e confirmar os TGD, sendo que os instrumentos utilizados atualmente servem apenas para auxiliar, orientar e fornecer esclarecimentos no raciocínio clínico investigativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** TGD. Ambiente escolar. Família. Legislação.

**ABSTRACT**

*This article will address the theme of global disorders in the school environment, the practice of treatment, the lack of specialization of education and family professionals, as well as other items to be noted. It will be the nomenclature used by the world organization of mental health, this conception is also based on Brazilian legislation defending the non-exclusion of students with Special educational needs in the case of TGD. There are no specific tests to diagnose and confirm TGD, the instruments currently only serve to assist, guide and clarify investigative clinical reasoning.*

**KEYWORDS:** TGD. School environment. Family. Legislation.

**RESUMEN**

*Este artículo abordará la temática de los trastornos globales en el entorno escolar, la práctica del tratamiento, la falta de especialización de los profesionales de la educación y la familia, así como otros puntos a destacar. Será la nomenclatura utilizada por la organización mundial de salud mental, esta concepción también se basa en la legislación brasileña que defiende la no exclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el caso de TGD. No existen pruebas específicas para diagnosticar y confirmar TGD, los instrumentos actualmente solo sirven para ayudar, orientar y aclarar el razonamiento clínico investigativo.*

**PALABRAS CLAVE:** TGD. Ambiente escolar. Familia. Legislación

---

<sup>1</sup> Pedagogo e professor de filosofia no 3º Colégio da Polícia Militar do Paraná - Formado em Direito, Letras, Filosofia e Pedagogia - Especialista em Direito e Educação Especial (TGD) pela Faculdade São Luis.



## 1 Introdução

Pensando em uma reflexão sobre a saúde e educação de crianças com transtornos globais de desenvolvimento, visando apontar a importância de ser tratado tal assunto perante a família, sociedade e escola, desenvolveremos um estudo sobre o tema, no decorrer deste artigo.

O termo transtorno foi utilizado pela tradução brasileira da CID – 10, como forma de evitar problemas ainda maiores ao uso de termos tais como doença ou enfermidade (CID – 10). A versão usada no momento admite que transtorno não seja um termo, entretanto, foi dada preferência a transtorno, utilizado como tradução da expressão desordem, na primeira tradução oficial do DSM – IIR (Manual para Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais, 3ª edição), por entender que teria um caráter mais apropriado.

Segundo o DSM – IV – R, transtornos globais de desenvolvimento apresentam como característica do quadro o prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento, tais como: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipadas, mau desempenho acadêmico e profissional.

O quadro de transtornos globais de desenvolvimento abrange o autismo clássico, a síndrome de *Asperger*, a síndrome de *Rett* e o *TDHA* (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade). A condição então identificada se caracteriza pela presença de prejuízos significativos nas áreas de comunicação, interação social e comportamento.

Historicamente, um aumento de diagnóstico de qualquer transtorno acostuma vir acompanhado de críticas e questionamentos acerca de uma possível “doença da moda”, e com os TGD não seria diferente. Os transtornos globais de desenvolvimento são amplamente investigados do âmbito científico em diferentes partes do mundo, por vários grupos diferentes de pesquisadores, sendo oficialmente reconhecido na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID – 10) da Organização Mundial da Saúde. O aumento de número de diagnósticos do transtorno parece estar mais associado a uma maior difusão do conhecimento perante família, escola e sociedade que a um “modismo”, como é alegado por alguns.

O custo social e o sofrimento determinado pelas dificuldades de adaptação dessa população justificam um investimento de nossa sociedade para uma maior compreensão desses estados e para o estabelecimento de práticas racionais de diagnóstico e de intervenção.

Segundo Schwartzmzn (2003) e Mercadante et. Al. (2006): “A avaliação sistematizada com o diagnóstico preciso e o reconhecimento das habilidades existentes está na base das intervenções possíveis”.

Sendo assim, o diagnóstico dos transtornos globais de desenvolvimento é realizado a partir de exame clínico, com base em entrevista bem detalhada, seja com crianças ou adultos, que deve ser realizada por um profissional treinado. A entrevista deve se basear em diagnósticos bem definidos, que são estabelecidos pela Associação Psiquiátrica Americana e pela Organização Mundial da Saúde.



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

O AMBIENTE ESCOLAR E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA  
Plínio da Silva Andrade

Além de começar a observação pela família, a escola é uma importante aliada quando falamos de TGD (transtornos globais de desenvolvimento). Os professores têm uma condição privilegiada de observação do comportamento das crianças sob os seus cuidados, pois as observam em uma grande variedade de situações, tais como em atividades individuais dirigidas, em atividades de trabalho grupal, em atividades de lazer, durante a interação com diversas pessoas. O fato dos professores terem experiência com um grande número de crianças possibilita a distinção entre os comportamentos esperados. Essa possibilidade de identificar precocemente os sintomas e encaminhar a criança o mais rápido possível para a avaliação médica transforma não apenas os professores, mas toda a equipe técnica da escola em peças fundamentais no processo do diagnóstico.

Com todo o processo de diagnóstico pela família e professores ou até mesmo pessoas que convivem com o indivíduo, a situação se torna desgastante. Por isso, é importante dar a pessoa portadora conhecimento sobre o transtorno, e em seguida pode ser útil aprender estratégias de comportamento para administrar os sintomas.

Tanto os pais, como os professores e as pessoas com a qual a criança ou o adulto convive precisam ter em mente que ela não escolheu ser desta forma e que elas não irão ser conforme rege o padrão social de cumprir escrupulosamente o que lhes ordena. Elas são pessoas especiais e precisam ser orientadas para desenvolver suas habilidades.

Segundo Gusdorf (2003, p.315): "(...) a verdade do saber e da ação não é congênita à humanidade, mas sim o produto de um aperfeiçoamento no seio de cada comunidade".

Assim, este artigo não pretende ser conclusivo, mas antes, destina-se a expressar algumas preocupações e reflexões sobre a temática voltadas aos sujeitos com transtornos globais de desenvolvimento, em específico para tal aqueles inseridos no ambiente escolar.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo refere-se à introdução, no segundo tratará das definições e principais conceitos do TGD, no terceiro capítulo abordará a incidência escolar referindo-se das síndromes mais comuns e também do comportamento social inadequado, no quarto será relatado sobre o atendimento educacional especializado e os documentos nacionais e internacionais garantidores da educação inclusiva, no quinto capítulo a escola e a família como responsáveis solidários são trazidos em destaque, no capítulo sexto é demarcado como o centro dessa investigação, referindo-se a realidade do chão da escola e, posteriormente, no sétimo capítulo foram apresentadas as considerações finais relativas ao estudo.

A metodologia utilizada neste artigo foi a pesquisa bibliográfica, acervo digital disponível em sites de grande importância da área educacional, artigos, entrevistas e etc.

### 2 Definição do TGD

É necessário que todos possam refletir como sociedade os principais aspectos da Educação Especial, em destaque nesse presente estudo os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Portanto mister se faz definirmos tal nomenclatura e seu histórico.



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

O AMBIENTE ESCOLAR E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA  
Plínio da Silva Andrade

Citamos o parecer da associação americana de Psiquiatria:

“O termo transtorno foi utilizado pela tradução brasileira da CID-10 como “forma de evitar problemas ainda maiores inerentes ao uso de termos tais como 'doença' ou 'enfermidade’”(CID-10, p.5). A versão oficial admite que transtorno não seja um termo preciso, entretanto, foi dada preferência a transtorno, utilizado como tradução da expressão *disorder* na primeira tradução oficial do DSM-III-R”. (Manual para Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais, 3a. edição, revisada da Associação Americana de Psiquiatria, APA, 1995).

A principal definição de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) surge no final da década de 60, advindas dos estudos de Rutter e Cohen. O modelo permite uma “compreensão adequada de outras manifestações de transtornos dessas funções do desenvolvimento que, embora apresentem semelhanças, constituem quadros diagnósticos diferentes” (BELISÁRIO JÚNIOR, 2010, p.12).

Nas palavras de Costa (2017, p.70) “Os TGD são distúrbios de interação social e manifestam-se nos primeiro cinco anos de vida”. Inicialmente, a criança com TGD pode ser nas muitas vezes diagnosticada como autista, pois os distúrbios do TGD são os mesmos apresentados pelo TEA, Transtorno do Espectro Autista, o que não é verdade tendo em vista outras modalidades de transtornos.

Como discorrido anteriormente, erroneamente se entende o TGD confundindo-o apenas com o autismo clássico, devemos notar que “a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett e o transtorno global do desenvolvimento também estão inseridos. Dentro do amplo quadro de Transtornos globais do Desenvolvimento, encontra-se o autismo infantil, descrito e assim denominado por Kanner, em 1943. A condição então identificada se caracteriza pela presença de prejuízos significativos nas áreas da comunicação, interação social e comportamento” (SCHWARTZMAN, 2003 p. 165).

Os transtornos via de regra e o autismo causam grande impacto familiar e social pelo fato de que a sociedade ainda não se encontra preparada para novos desafios, onde crianças e jovens com transtorno dessa natureza são reconhecidos apenas como deficientes mentais ou hiperativos.

### 3 Incidência Escolar

Como bem definida a intenção do presente artigo, abordaremos, nesse capítulo, como ocorrem os principais transtornos e sua incidência no ambiente educacional. Algumas das síndromes mais comuns e o comportamento social inadequado serão abordados e sua forma de inclusão e, segundo Serra (apud SANTOS e PAULINO, 2008), para que haja inclusão é necessário haver participação social e principalmente aprendizagem, sendo, portanto, crucial revermos nossos conceitos acerca da educação, do processo ensino-aprendizagem e adaptações curriculares.

#### 3.1 Autismo - Conhecido como Transtorno do Espectro Autista

Para Braga (2017, p. 35) o “autismo, assim como toda deficiência, dificuldade ou síndrome, possui suas características como: indiferença, interação com os pares, restrição na convivência entre outros”.



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

O AMBIENTE ESCOLAR E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA  
Plínio da Silva Andrade

Nota-se, portanto, que esses pontos citados pela autora são muito relevantes e devem ser percebidos em primeira instância pelos pais e escola simultaneamente. O fato é que realmente essa percepção acontece pelos pais que estão em contato com grande parte da vida dos filhos, mas a aceitação da síndrome é algo ainda a ser superado, pois negam a deficiência percebida.

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2008), os alunos com TEA “são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”.

Nesse mesmo sentido, Amaral (2014) traz pontos do desenvolvimento do autista dos dois meses aos cinco anos a notar os principais:

“2 meses – um bebê dentro dessa idade fixa o olhar, presta atenção aos sons e troca olhar ao mamar, a criança autista não apresenta essas características. 3 meses – O autista não reage quando está com fome ou sujo. 4 meses – Nessa fase a criança é pouco sorridente e não demonstra interesse com móveis. 6 meses – A criança precisa de mais estímulos que o comum, não responde quando chama pelo nome, as vezes dá a sensação de que a criança não escuta. 10/11 meses – A criança autista não aponta ou se interessa por apontar objetos ou chamar a atenção. 1/3 anos – O autista não possui interação alguma com o coletivo, sendo desinteressado em assunto em comum. 4/5 anos – Por fim, uma das idades mais significativas para a percepção – não se interessa pela pintura, desenho e não interage” (AMARAL, 2014, p.78).

Diante dessas características, fica cada vez mais notório que a percepção e aceitação pela família são os fatores chave de metodologias específicas a serem adotadas para o desenvolvimento da criança. Para enriquecer o estudo sobre o autismo, destacam-se alguns recortes da entrevista feita Dr. Stephen Edelson (SE) com a entrevistada Temple Granin (TG) (1996), médica e portadora de autismo, ícone de superação, a notar:

“ SE: Qual sua lembrança mais antiga, e qual era sua idade? TG: Estava em um programa de verão; tinha apenas cerca de três anos. Posso lembrar das brincadeiras em torno de uma piscininha de plástico. De quando tinha 3 anos e meio, também lembro alguma coisa. Posso lembrar da frustração de não conseguir falar. Eu sabia o que queria dizer, mas não conseguia botar as palavras para fora; assim, apenas gritava. Posso lembrar disso claramente. Também posso lembrar de alguém tocando piano, de marchas em torno do piano e lembro, o que acho que é minha memória mais antiga, de quando fui levada a um hospital para um teste de audição. Não lembro nada do teste, mas lembro que passei a noite no hospital. Eles me deixaram dormir em uma pequena cama com todo tipo de bichos de pelúcia e bonecas. SE: Quando um pai lhe diz que seu filho foi recentemente diagnosticado com autismo, o que a senhora usualmente lhe diz? TG: Bem, em primeiro lugar, quero saber a idade da criança. SE: Vamos dizer que a criança tenha menos de 5 anos de idade. TG: Acredito muito em intervenção precoce. Temos que fazer as crianças autistas relacionarem-se com o mundo. Não se pode permitir que se desliguem. Posso lembrar quando eu desligava; simplesmente, sentava e balançava e deixava a areia escorrer pelos meus dedos. Era capaz de deixar o mundo de fora. Se deixarmos a criança fazer isso, ela não vai se desenvolver. SE: Infelizmente, algumas pessoas recebem uma prescrição e simplesmente tomam o remédio, ajude-a ou não. TG: Quando você toma um remédio para pressão alta ou diabetes, tem um teste objetivo para medir a pressão ou o teor de açúcar no sangue. Com o autismo, você procura por alterações no comportamento. A única forma de avaliar se um remédio realmente funcionou é se professores e pais relatam mudanças”. (TEMPLE GRANIN, 1996, p.2 anexo).



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

O AMBIENTE ESCOLAR E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA  
Plínio da Silva Andrade

A entrevista em evidência caracteriza um clássico exemplo de que pessoas portadoras do autismo, com auxílio de profissionais da área, conseguem superar limites e bem como frisou a entrevistada que os efeitos dos remédios são medidos pelos professores e família.

### 3.2 Síndrome de Asperger

Para definir a Síndrome de Asperger devem-se atentar às diferenças apresentadas no autismo, que de acordo com Sampaio e Freitas (2014, p.165) essa não aborda um "retardo ou deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo".

Nadal (2018, p.01) trata das crianças que apresentam a síndrome: "as crianças com Asperger não apresentam grandes atrasos no desenvolvimento da fala e nem sofrem com comprometimento cognitivo grave. Esses alunos costumam escolher temas de interesse, que podem ser únicos por longos períodos - quando gostam do tema "dinossauros", por exemplo".

Ao perceber tais requisitos cabe a família e a escola dar procedimento e encaminhamento a estratégias em comum com a socialização do indivíduo. Sobre o tema de interesse da criança deve ser explorado tendo em conta que será benéfico trazer o gosto principal como prioridade e depois trabalhar as áreas de menor interesse.

Complementa ainda a Nadal (Id, p.01) "Na infância, essas crianças apresentam déficits no desenvolvimento motor e podem ter dificuldades para segurar o lápis para escrever. Estruturam seu pensamento de forma bastante concreta", não fugindo assim da rotina diária de atividades.

### 3.3 Síndrome de Rett

Assim como as síndromes anteriormente citadas, a de Rett também deve ser contemplada conjuntamente com a família e escola, bem como da sociedade como um todo. Suas principais características se remontam defasagem na interação social, na comunicação, no vocabulário restrito, além de quase sempre apresentar movimentos repetitivos. Todas essas características se dão por decorrência de uma mutação genética no cromossomo X.

Nas palavras de Braga (2017, p. 40) " a Rett está presente na maioria dos casos em pessoas do sexo feminino e que se desenvolve em mais de um estágio".

Nadal (2018, p.06) complementa dizendo que:

" Caracteriza-se pela perda progressiva de funções neurológicas e motoras após meses de desenvolvimento aparentemente normal – em geral, até os 18 meses de vida. Após esse período, as habilidades de fala, capacidade de andar e o controle do uso das mãos começam a regredir, sendo substituídos por movimentos estereotipados, involuntários ou repetitivos. Palavras aprendidas também são esquecidas, levando a uma crescente interrupção do contato social. A comunicação para essas meninas gradativamente se dá apenas pelo olhar" (NADAL, 2018, p. 06).



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

O AMBIENTE ESCOLAR E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA  
Plínio da Silva Andrade

A falta de preparo dos indivíduos fará com que muitas vezes o diagnóstico não seja tão preciso, dificultando o progresso da criança.

### 3.4 Comportamento Social inadequado

Tudo aquilo que foge aos padrões e comportamentos esperados são considerados inadequados, porém deverá ser estudado cada caso em específico. A coletividade por muitas vezes vai se referir a essas crianças como desregradadas, sem educação ou até mesmo marginalizadas. O aluno não consegue dialogar e interagir nem com os colegas nem com o professor. Elias (2005, p. 54) assegura aos professores, de acordo com sua pesquisa, que “esses alunos apresentam mais dificuldades de adaptação às demandas de sala de aula quando são comparados aos colegas com rendimento satisfatório”.

Quando esse comportamento é identificado em sala de aula, deve-se observar qual o motivo dessa manifestação, pois a criança revelará muitas vezes a imaturidade e dependência de relações afetivas, não sabendo lidar com frustrações. Os fatores causais podem ser relativos ao ambiente interior e exterior, ou seja, no ambiente de convivência familiar da criança.

Os problemas relacionados ao comportamento acarretarão uma série de ocasiões negativas para o aluno, como por exemplo, dificuldades de aprendizagem, socialização, interação e maturidade. “Sem um programa de intervenção precoce, os problemas de comportamento da criança podem cristalizar a partir dos oito anos de idade, iniciando uma trajetória de problemas acadêmicos” (RIOS, WILLIANS, 2008, p.800).

Quanto antes diagnosticado, a criança conseguirá superar se receber o tratamento adequado, partindo do princípio escolar assistencialista e familiar.

### 4. Atendimento Educacional Especializado.

É uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas e todas as modalidades da educação básica e superior. Disponibiliza o AEE e os recursos próprios desse atendimento. Orienta alunos e professores quanto à utilização desses recursos nas turmas comuns do ensino regular.

A EE (educação especial) visa atender alunos com deficiência física, mental, surdez, cegueira, transtornos globais entre outros prescritos em lei. Todas as necessidades da criança e do adolescente devem ser atendidas com um plano específico para cada deficiência apresentada. A mão de obra qualificada tem sido muitas vezes escassa por conta de fatores externos.

Cada aluno possui necessidades diversas sendo impossível atender a demanda individual com precisão.

Na legislação brasileira de número 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional existe a caracterização da clientela da educação especial como alunos portadores de deficiência física ou mental, necessário se faz analisar como essas crianças serão atendidas e nesse contexto Braga (2017, p.



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

O AMBIENTE ESCOLAR E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA  
Plínio da Silva Andrade

41) relata que “ o acompanhamento do uso de recursos em sala de aula, como softwares, equipamentos tecnológicos, mobiliários entre outros” deverão assim atender as reais necessidades dos alunos.

O atendimento educacional especializado tende a tornar-se de fácil acesso àquelas condições enfrentadas pelos estudantes, dando uma nova roupagem ao ensino, transcrevendo, adaptando, ampliando e trazendo uma nova realidade de inserção do aprendizado.

Para o profissional da educação especial atuar, deve ter como base sua formação continuada ampliando novos horizontes do saber; É assegurado ao aluno a inclusão escolar no ensino regular, cabendo também aos professores buscarem novas metodologias que atendam a precisão.

Boaventura (2012, p. 13) enfatiza que “temos direito a diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”. O Estado deve promover e fazer valer as políticas de inclusão e igualdade entre os pares.

O direito a educação especial é previsto na Carta Magna de 1988 em seu artigo 208, III que frisa ser “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”. Complementando o mesmo dispositivo legislativo o direito a igualdade a todos em relação a educação está expresso no artigo 5 e 205.

Constante na legislação maior e não menos importante, a LDBEN também preconiza no artigo 58 e seguintes que “ o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas ou serviços especializados” nota-se que as políticas públicas da educação no ensino regular instituem na teoria tais serviços, para tanto na prática ainda há muitos relatos de que a demanda é evidente, mas os investimentos são limitados.

No âmbito internacional, também há garantias para os alunos especiais e de acordo com a ONU é “ assegurado a possibilidade de aprender as condições necessárias, a vida e ao desenvolvimento social”, observa-se que tal preocupação é evidente em todo o mundo e que países nem tão desenvolvidos, como o Brasil, efetuam na prática a teoria discutida.

### 4.1 Documentos internacionais

Podemos observar alguns tratados em torno do mundo que também defendem o direito a inclusão, como a Declaração Universal de Direitos humanos de 10 de dezembro de 1948, adotada e proclamada em Nova York, Estados Unidos da América, pela Assembleia Geral da ONU, através da Resolução 217ª-III. Esta declaração estabelece, no seu Preâmbulo e em seus 30 artigos, os direitos de todos os seres humanos. Outro dispositivo é a Declaração Mundial sobre Educação para todos, de 09 de março de 1990 A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, reuniu mais de 1.500 participantes e 155 países. A Declaração resultante deste evento teve como tema central “Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Se tornou um marco para o movimento pela Educação Inclusiva. Como visto, o tema já fala por si só e demonstra a preocupação com o desenvolvimento educacional em âmbito geral.

Não menos importante, devemos destacar a Declaração Internacional de Montreal que trata sobre inclusão, que foi aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional ‘Sociedade Inclusiva’,



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

O AMBIENTE ESCOLAR E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA  
Plínio da Silva Andrade

realizado em Montreal, Quebec, Canada, e reafirma o que está posto na Declaração Universal Direitos Humanos “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos” (artigo 1), que expressa o seguinte em seu texto:

“O acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos, é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas. O Congresso Internacional ‘Sociedade Inclusiva’ convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho apela aos governos, empregadores e trabalhadores bem como à sociedade civil para que se comprometam com, e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços” (MONTREAL, Declaração Internacional, 2001, art. 1).

É nítida a preocupação de inclusão em vários lugares do mundo, onde a legislação é garantidora do direito e cabe ao Estado cumprir seu papel fiscalizador além do executante. O Brasil participa desses mecanismos de lei e de muito outros não citados, conhecendo a atuação e a prática de políticas assistenciais.

### **5 A escola e a família – Responsáveis solidários do processo inclusivo.**

Referente às responsabilidades, o professor se encontra com o papel principal que regulará todo sistema de ensino, sua formação deve ser correspondente ao atendimento especializado. Sabe-se das condições econômicas de valorização da classe, da falta de programas de incentivo e até da falta de recursos de extrema importância no ensino aprendizagem. Mesmo que difícil, o educador deve ter consciência da escolha de sua profissão e saber que o aluno é o que menos tem culpa da situação.

O artigo 59 da LDB assegura que os sistemas de ensino deverão atender aos educandos com necessidades educacionais especiais, garantindo:

“ I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 2010, p. 44).

A formação continuada e o atendimento aos alunos com TGD é o item norteador do sucesso aqui discutido, recaindo no professor a necessidade de buscar novas formas, metodologias, e inovações para suas aulas.

O fator solidário, ou seja, também responsável pela inclusão é a família, que em primeiro lugar deve reconhecer do que os filhos precisam, e depois buscar do Estado a assistência necessária, fazendo valer o direito instituído e, por fim, fazer o papel atribuído como parte principal na vida da criança.



## **6 O Chão da Escola**

Atendendo a todos os requisitos contidos nas políticas públicas, o Estado cumpriria seu papel na tangente à Educação Especial. Os recursos sempre são limitados e as necessidades ilimitadas, constituindo uma grande defasagem estampada nas escolas.

Professores sem especializações, ministrando aulas com o que sabem (de educação especial) para turmas superlotadas, com alunos especiais matriculados, onde não há como se falar em atendimento especializado. A culpa não deve recair no profissional, pois o Estado não exige especialização e também não atende os casos de mais contratações de professores para atendimento individual.

A fim de somar com esse trabalho, o pesquisador conta um relato pessoal de sua vivência em sala de aula, quando ministrava aulas de língua portuguesa para uma sala de 33 alunos em um colégio público, um deles, com laudo de necessidades especiais, porém sem atendimento específico, surtou após terminar avaliação bimestral, desferindo chutes contra o professor. O caso foi encaminhado à equipe pedagógica que não sabia a princípio como se portar, tendo em vista que o pedido de um professor, individual para o aluno, já havia sido feito pela professora da sala de recursos, mas não havia sido atendida. Depois dessa feita, o aluno, no próximo ano, conseguiu seu direito amparado após buscar ao judiciário o que já era seu por direito.

Como visto, aquilo que as leis e garantias pregam são pontos utópicos quanto à realidade do “chão da escola”, onde tudo acontece, onde vemos profissionais se desdobrando e buscando uma solução para que não falte o atendimento específico. Lidar com todos esses obstáculos perante a falta de merenda escolar, falta de materiais de higiene pessoal e escolas sucateadas é realmente uma luta desigual.

### **Considerações finais**

Muito se discorreu, no presente trabalho, sobre a educação inclusiva, ouvimos dizeres e propagandas governamentais, olhamos para a legislação, passamos pelas propostas de trabalho docente e realmente tudo isso nos encanta, saber que a escola deve estar pronta para atender a todos os alunos, mas a realidade é sempre outra do ponto de vista prático.

Há verbas destinadas do setor público para o desenvolvimento desses programas que garantam o acesso à educação inclusiva, porém não têm sido suficientes para sanarem todas as mazelas. O meio é burocrático e nem sempre garante o fim desejado, não pretendemos falar de bases partidárias ou ideologias políticas, mas sabemos que os governantes são os grandes responsáveis pelo problema.

Para o profissional da educação se especializar é necessário tempo e dinheiro, não havendo contrapartida do Estado que é o maior interessado. Professores continuam desvalorizados, descontentes e desmotivados e ainda limitados em suas ações pela dependência do “patrão”. O chão da escola é bem surreal!



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

O AMBIENTE ESCOLAR E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA  
Plínio da Silva Andrade

A legislação é garantidora de muitos direitos, bem como do mais debatido que aduz sobre a igualdade entre todos os cidadãos. O direito é fundamental e muito bonito no papel e não vamos dizer que sempre é apresentado de modo falho. O que falta é a ação prática para casos em que a discussão do cumprir a lei não deve ser analisada ou discutida e sim cumprida, enfim seriam muitas laudas desse artigo se continuássemos nesse item.

Para que, muitas vezes, o aluno portador de necessidades especiais possa ter seus direitos adquiridos ou pelo menos alguns deles, é quase sempre necessário o pleito judiciário, que também é outra realidade catastrófica dos morosos processos judiciais, enquanto isso o professor, a escola e o aluno são reféns que tentam sobreviver com o que têm. Infelizmente chega a ser engraçado pedir socorro de um direito que já lhe fora atribuído por lei.

Outro ponto falho que encontra incidente em boa parte dos casos é a omissão da família quanto a seus deveres, onde os alunos são percebidos pela escola e encaminhados para um profissional especializado e as respostas da família quase sempre são negativas. Alguns pais caracterizam o estado do filho como uma doença, não aceitando as observações da escola. Em casa o tratamento fica ainda impossível, sendo de responsabilidade da escola acionar o ministério público e conselho escolar para que seja salvaguardado o direito da criança.

Muitos são os obstáculos no processo prático de inclusão, se o Estado e a família falham, o resultado recairá na sala de aula, e os grandes responsáveis pela dignidade dos alunos são os “heróis” sem capa que fazem malabares e viram piruetas para que haja atendimento de “qualidade”.

Realmente o chão da escola não é feito com flores, mesmo que a aparência seja encantadora para os professores que amam e escolhem assim servir, ele é feito de muitas regras, obstáculos, sofrimento, acompanhados por muita superação por aqueles que se destacam em fazer o certo, mesmo diante de tudo “errado”.

### REFERÊNCIAS

AMARAL, Priscila. **Autismo no tempo da delicadeza**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BOAVENTURA, de Souza Santos. **Memorial de candidatura de Boaventura de Sousa Santos ao título de Doutor Honoris Causa pela Universidade de Brasília**. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Memorial\\_Nair%20Heloisa%20Bicalho%20de%20Sousa\\_29%20Outubro%202012](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Memorial_Nair%20Heloisa%20Bicalho%20de%20Sousa_29%20Outubro%202012). Acesso em: 18 jun. 2018.

BRAGA, Ana Regina Caminha. **Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades**. Curitiba: IESDE, 2017.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dez de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 30 jun. 2018.



## RECIMA21 - REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR ISSN 2675-6218

O AMBIENTE ESCOLAR E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA  
Plínio da Silva Andrade

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.
- COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Metodologia de ensino da educação especial**. Curitiba: IESDE, 2017.
- DSM. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**, 2014.
- ELIAS, L. C. S. **Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: caracterização e intervenção**. 2005. Tese (Doutorado) - Programa de pós-graduação em psicologia, Ribeirão Preto, SP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2005.
- GRANDIN, Temple. **A Dra. Temple Grandin encontra-se em uma posição única**. Ilínois, EUA, 01 de fevereiro de 1996. Entrevista concedida a Dr. Stephen Edelson. Disponível em: <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/works/item.php?id=17>. Acesso em: 02 jul. 2018.
- GUSDORF, G. Conhecimento interdisciplinar. *In.*: POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. **Interdisciplinaridade: antologia**. Porto, PT: Campo das Letras, 2003.
- PARANÁ. Portal da Secretaria da Saúde. **Definição de Saúde Mental**. Disponível em: <http://www.saude.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1059>. Acesso em: 24 maio 2016.
- MERCADANTE, M. T.; VAN DER GAAG, R. J.; SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. **Rev. Bras. Psiquiatria.**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s12-s20, Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151644462006000500003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151644462006000500003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 jun. 2018.
- MONTREAL, **DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO**, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf). Acesso em: 11 jul. 2018.
- NADAL, Paula. **O que é Síndrome de Asperger**. Disponível em: [www.novaescola.org.be/conteúdo/289/asperger](http://www.novaescola.org.be/conteúdo/289/asperger). Acesso em: 10 maio 2018.
- OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa: Organização Mundial da Saúde, 2004. Disponível em: [http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf). Acesso em: 20 jun. 2018.
- RIOS, Karyne de Souza Augusto; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Intervenção com famílias como estratégia de prevenção de problemas de comportamento em crianças: uma revisão. **Psicol.**, v. 13, n. 4, p. 799-806, 2008. ISSN 1413-7372. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000400018>. Acesso em: 11 jul. 2018.
- SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO; Ceres Alves. **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de. **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem: Entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.
- SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.