

A INCLUSÃO DOS INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO NOS DIFERENTES NÍVEIS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Allan Batista Silva (1); Rafaela Raulino Nogueira (2); Gabriela Raulino Nogueira (3);
Caliandra Maria Bezerra Luna Lima (4)

1- Mestrando em Modelos de Decisão e Saúde pela Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: allandobu@gmail.com; 2- Mestranda em Modelos de Decisão e Saúde pela Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: rafaelanogueirajp@hotmail.com; 3- Graduanda do Curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Cabedelo, Brasil. E-mail: gabriela_raulino@hotmail.com; 4- Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Modelos de Decisão e Saúde pela Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: calilunalima@gmail.com

Resumo: A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, criada em 2008, aprofundou os debates sobre a inclusão de alunos com alguma necessidade especial na educação comum. Esta política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais. Dessa forma, este estudo tem como objetivo verificar a disposição dos indivíduos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) incluídos nos diferentes níveis de educação no Brasil, ao longo dos últimos anos. Trata-se de um estudo ecológico, descritivo, com abordagem quantitativa. Onde os dados foram obtidos na base de dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os resultados revelaram que no período entre 2013 e 2017 o número de matrículas na Educação Especial seguiu crescendo tanto no geral como por parte das pessoas com algum tipo de TGD em Classes Comuns e em Classes Exclusivas. Dentre os indivíduos com TGD, os autistas foram os mais incluídos ao longo do anos nas Classes Comuns das escolas brasileiras. Já na Educação Superior, foi possível verificar que o número de matrículas de pessoas com necessidades especiais cresceu 140,4% no ano de 2016 em comparação a 2013. Mesmo diante do crescente número de matrículas de pessoas com necessidades especiais, principalmente com TGD, na educação básica e superior, esse número ainda é bastante reduzido. Por esse motivo se faz necessário uma prática mais efetiva e eficiente das políticas públicas em todos os níveis educacionais, afim de promover uma educação inclusiva de qualidade e adequada para todos os indivíduos.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Transtorno Global do Desenvolvimento, Educação Básica, Educação Superior.

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX houveram mudanças no paradigma de uma escola excludente, consideradas específicas de crianças e jovens com perturbações ou deficiências, para uma escola para todos, por meio de avanços científicos que permitiram um leque maior de opções ideológicas, a elaboração de políticas públicas e soluções técnicas diversificada que visam incluir à todos. A escola inclusiva é tida como um projeto que está sempre em construção para educar na e para a diversidade, garantindo um acesso bem-sucedido à escola. Além disso, este conceito de escola inclusiva está indissociável a consagração efetiva do direito pleno de todos à educação (CARITA; CARVALHO, 2016).

No Brasil essas mudanças nas práticas educacionais vem sendo evidenciadas por meio de leis que buscam garantir a inclusão de discentes com deficiências nas salas de aula de ensino regular, como por exemplo a Lei de nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (MENEZES; SILVA, 2017). Esta lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e tem como um dos pontos levantados a orientação feita as instituições de ensino, públicas e privadas, a proporcionarem o acesso à educação para os alunos com deficiências (BRASIL, 2008).

No entanto, principalmente a partir de 2008, quando o Governo Federal instituiu a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que políticas públicas foram aprofundando os debates sobre a inclusão de alunos com alguma necessidade especial na educação comum. Vale ressaltar que esta política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais (MENEZES; SILVA, 2017; BRASIL, 2008). Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o público-alvo da educação especial são os alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (VIEIRA; SOMIN, 2012).

Destaca-se que com a aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é possível garantir uma transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior e a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008). Por esse motivo, este estudo tem como objetivo verificar a disposição dos indivíduos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) incluídos nos diferentes níveis de educação no Brasil, ao longo dos últimos anos.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo ecológico, descritivo, com abordagem quantitativa. Os dados foram obtidos na base de dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2018).

Foram coletadas, entre 10 e 15 de Julho de 2018, as informações sobre as Sinopses Estatísticas da Educação Básica e as Sinopses Estatísticas da Educação Superior (Graduação) entre os anos de 2012 e 2017. No entanto, no site do INEP não estava disponível a Sinopse Estatística da Educação Superior (Graduação) para o ano de 2017, por esse motivo para este nível educacional só foram apresentadas as informações até o ano de 2016.

Além disso, estes dados foram estratificados por Tipos de Classes na Educação Especial; Unidade Federativa Brasileira e Tipos de TGD's. De acordo com Mori (2016) dentre os indivíduos com TGD tem-se: Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Transtornos Desintegrativo da Infância (Psicoses) e Transtornos Invasivos Sem Outra Especificação. Ressalta-se que todos estes tipos foram apresentados no presente trabalho, com exceção dos Transtornos Invasivos Sem Outra Especificação pelo fato de não serem apresentadas nenhuma informação nas bases de dados das sinopses estudadas.

Para verificar a variação percentual do número de indivíduos matriculados, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior foi calculada a variação percentual apresentada nos anos em estudos por meio da seguinte fórmula:

$$\frac{(x_2 - x_1)}{x_1} \times 100\%$$

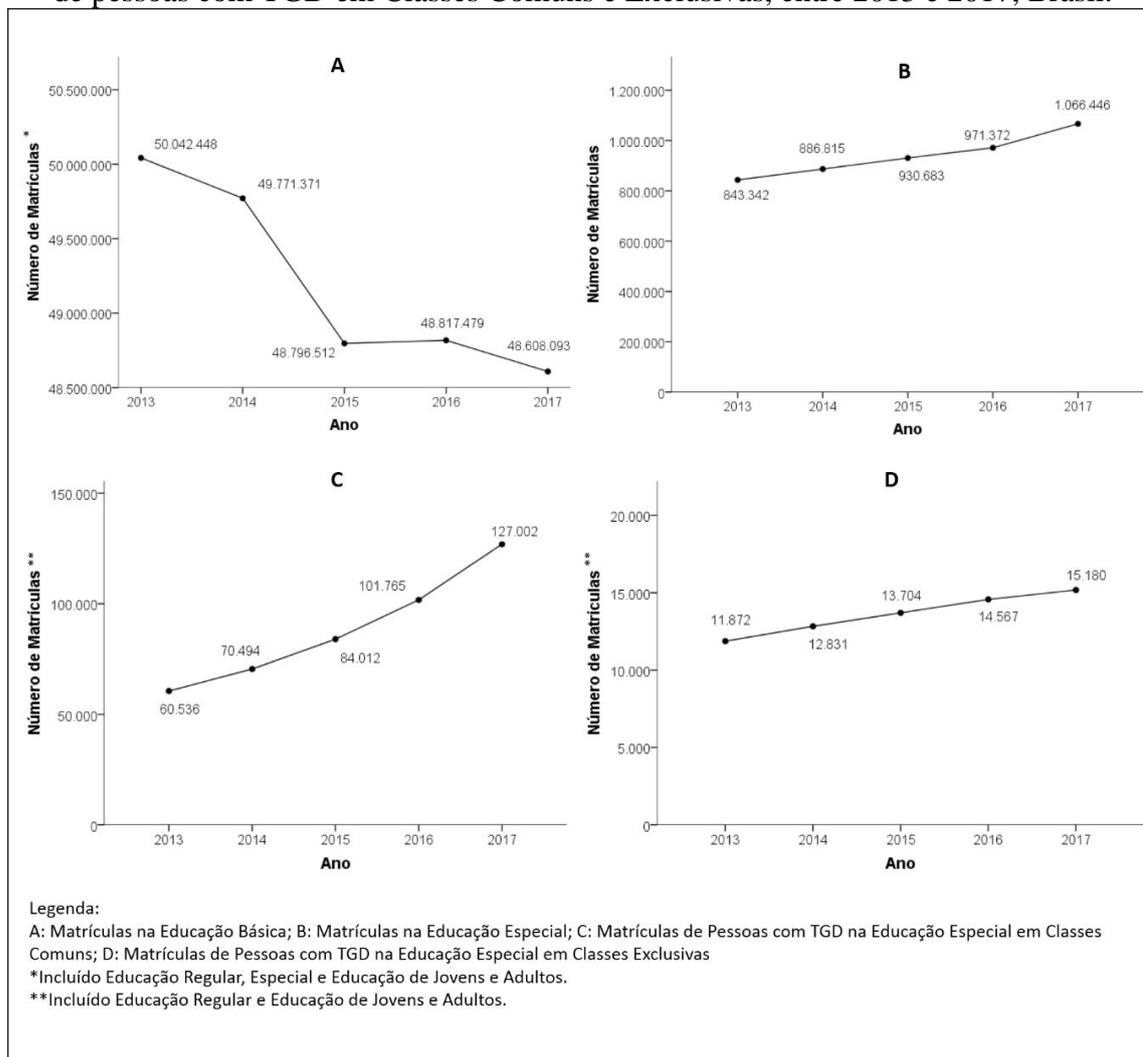
onde x_1 corresponde ao valor apresentado no ano inicial em análise (2012) e, x_2 ao valor referente ano final (2017 para a Educação Básica e 2016 para a Educação Superior, conforme disponibilidade).

Vale destacar ainda que os dados foram submetidos e analisados ao *software Statistical Package for the Social Sciences - SPSS*, versão 20. Vale ainda lembrar que foram construídos mapas por meio do programa *TerraView*, versão 4.2.2. A *shapefile* da Paraíba utilizada na construção desses mapas geográficos foi extraída do site do IBGE (2018), que tem como base o Censo 2010.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No período analisado, observa-se que o número de matrículas na Educação Básica foi diminuindo ao longo dos anos (Figura 1-A), registrando em 2017 um redução de 2,9% em comparação ao ano de 2013. Enquanto isso o número de matrículas na Educação Especial seguiu crescendo (Figura 1-B), registrando um aumento de 26,4% em 2017. Dentre as pessoas matriculadas na Educação Especial tem-se aquelas com TGD, cujas apresentaram aumento em Classes Comuns (Figura 1-C) e em Classes Exclusivas (Figura 1-D) de 109,7% e 27,9%, respectivamente, em 2017.

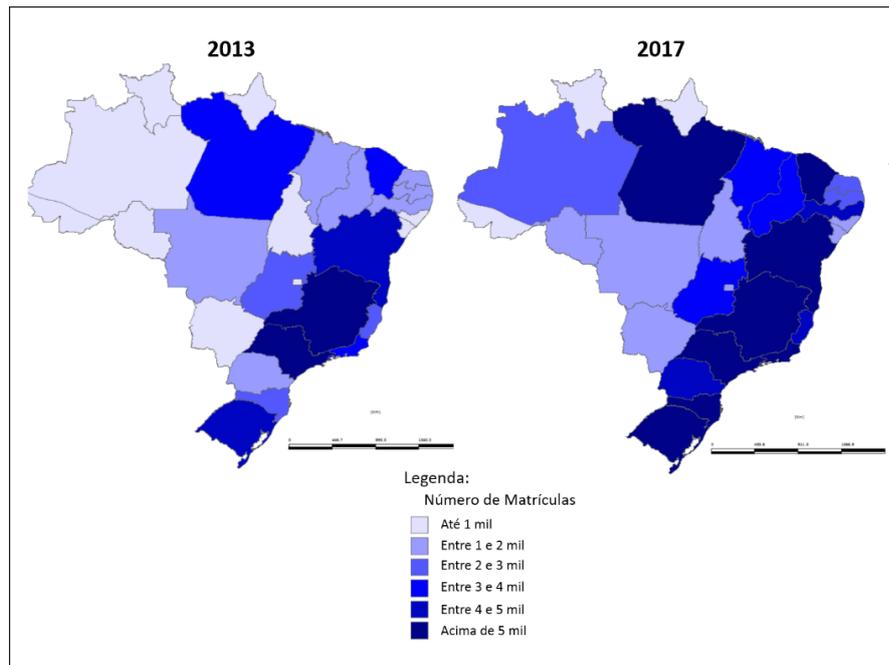
Figura 1: Distribuição do número de matrículas na Educação Básica, na Educação Especial, e de pessoas com TGD em Classes Comuns e Exclusivas, entre 2013 e 2017, Brasil.



Fonte: INEP- Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2013-2017.

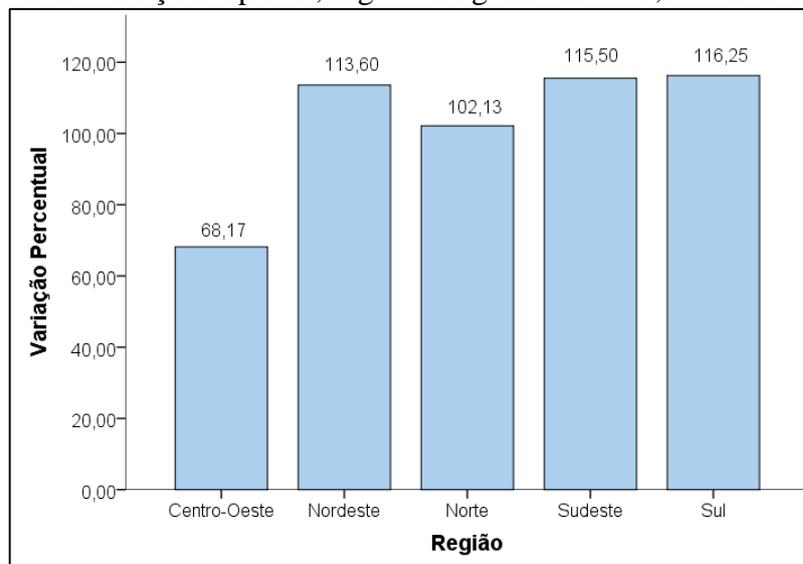
Ao distribuir o número de pessoas com TGD matriculadas na Educação Especial em Classes Comuns pelos estados brasileiros, observa-se na Figura 2 que na maioria das unidades federativas houve um aumento considerável. E isso fica ainda mais evidente na Figura 3, onde em todas as regiões do Brasil, com exceção da Região Centro-Oeste, o aumento apresentado no ano de 2017 em comparação ao ano de 2013 foi de mais de 100%.

Figura 2: Distribuição do número de pessoas com TGD matriculadas em Classes Comuns da Educação Especial, segundo estado brasileiro, no ano de 2013 e 2017.



Fonte: INEP- Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2013-2017.

Figura 3: Variação Percentual do número de pessoas com TGD matriculadas em Classes Comuns da Educação Especial, segundo região brasileira, entre 2013 e 2017.



Fonte: INEP- Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2013-2017.

Tradicionalmente a educação de alunos com necessidades especiais era firmada num modelo de atendimento separado dos demais alunos, no entanto nos últimos anos essa realidade vem sendo modificada através da Educação Especial e Inclusiva (GLAT; FERNANDES, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.396/96 dispõe que a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de

ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p.43), garantindo para esses alunos um ensino de qualidade e que atenda às suas necessidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão assegura que, com base na Conservação sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a educação inclusiva deve ser inserida em todos os níveis de ensino, assegurando assim que:

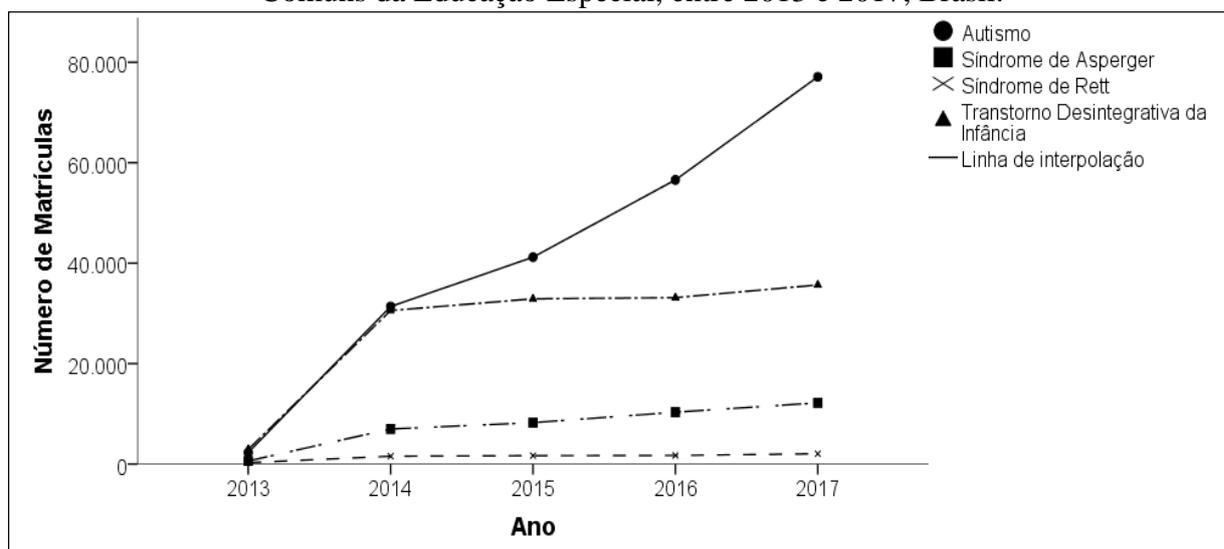
- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, 2008, p.5)

De acordo com Mori (2016), os resultados apresentados no presente estudo apontam que a educação inclusiva está oficializada, formatada e sendo implantada nas escolas brasileiras de ensino básico, sendo desse modo considerada uma modalidade transversal da educação comum. Os indivíduos com TGD, em especial, demonstram alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais e/ou estereotípias motoras (MORI, 2016). E essas pessoas carregam muito o “não”, como o “não fala”, “não se socializa”, dentre outras construções sociais. Por isso é preciso ser revisto esse conhecimento produzido socialmente sobre o sujeito com TGD, de uma maneira que faça a sociedade pensar nessas especialidades de uma forma que o ajude. Assim, o processo de inclusão destaca-se como ferramenta para buscar as potencialidades dos sujeitos com necessidades, a partir de um olhar diferenciado (GORING, 2013).

Dentre as pessoas com algum tipo de TGD matriculadas em Classes Comuns da Educação Especial, no presente trabalho, verifica-se que em 2013 o número de indivíduos com Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância era bem reduzido, em comparação ao ano de 2017 (Figura 4). No entanto, destaca-se que ao longo dos anos as pessoas com autismo foram as mais incluídas nas Classes Comuns das escolas brasileiras.

O autismo, como exemplo dos transtornos do desenvolvimento, apresenta etiologias múltiplas e possui como características dificuldades em comportamentos que regulam a interação social e a comunicação (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014). Desse modo, a escola é um dos ambiente que promovem espaços de aprendizado e convivência entre as pessoas, permitindo a participação dos indivíduos com TGD nos contextos sociais possibilitando assim a interação com outras pessoas (LIMA; LAPLANE, 2016).

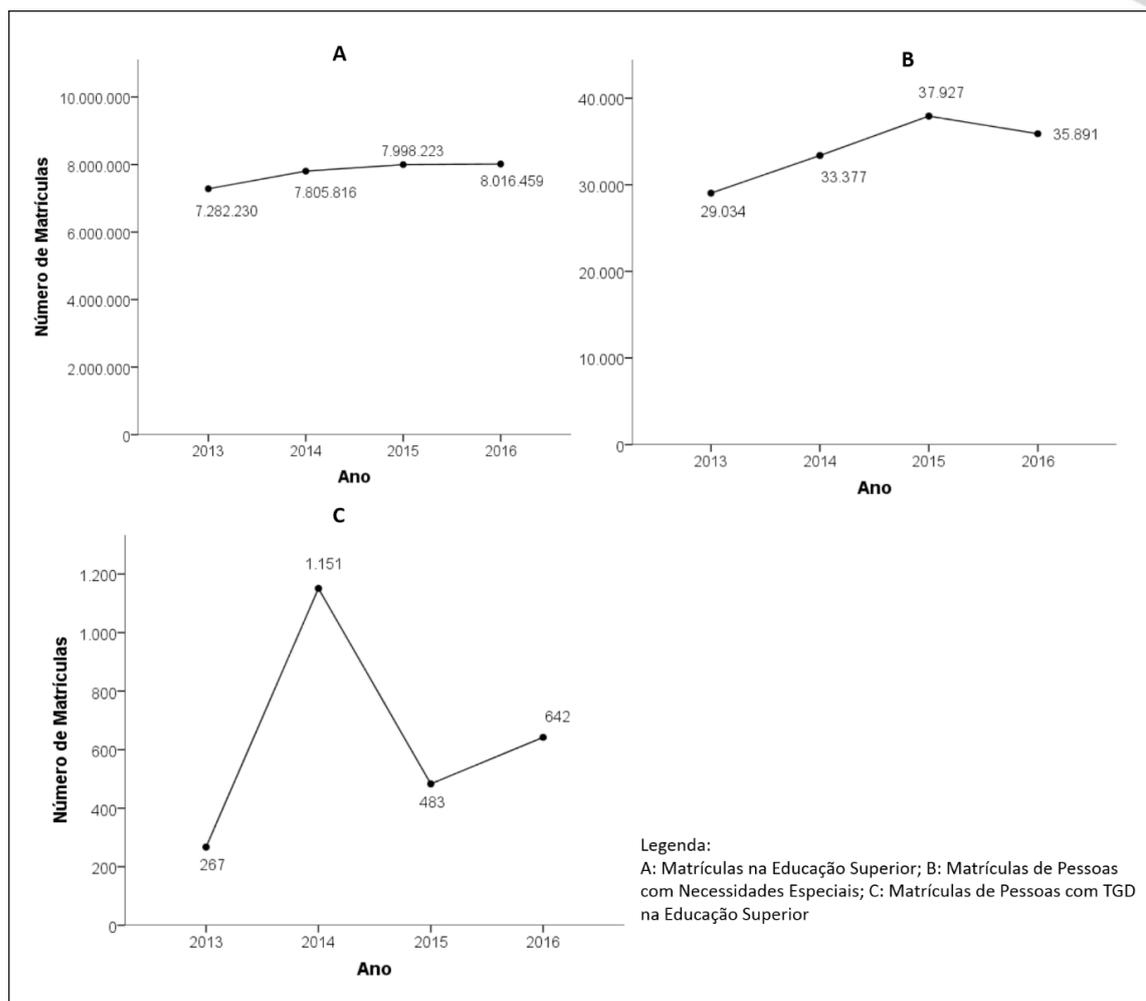
Figura 4: Distribuição do número de pessoas por tipo de TGD matriculadas em Classes Comuns da Educação Especial, entre 2013 e 2017, Brasil.



Fonte: INEP- Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2013-2017.

Quanto a Educação Superior, o número de matrículas aumentou 10,1% no ano de 2016 em comparação ao ano de 2013 (Figura 5-A). Esse mesmo comportamento foi observado em pessoas com necessidades especiais, onde para os anos citados anteriormente, o crescimento foi de 23,6% (Figura 5-B). Dentre as pessoas com necessidades especiais, verificou-se que no ano de 2014 teve o maior número de matrículas de pessoas com TGD no Ensino Superior, registrando 1.151 pessoas em todo o Brasil. Além disso, o número de matrículas no ensino superior por parte desse grupo cresceu 140,4% no ano de 2016 em comparação aos registros de 2013 (Figura 5-C).

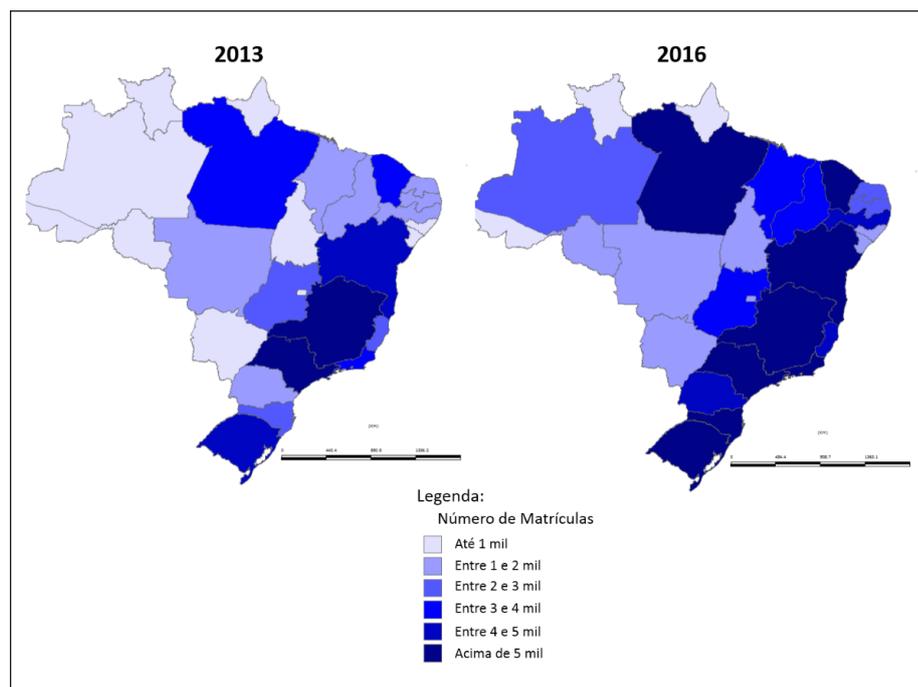
Figura 5: Distribuição do número de matrículas na Educação Superior, de pessoas com Necessidade Especiais e com TGD, entre 2013 e 2016, Brasil.



Fonte: INEP- Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2013-2016.

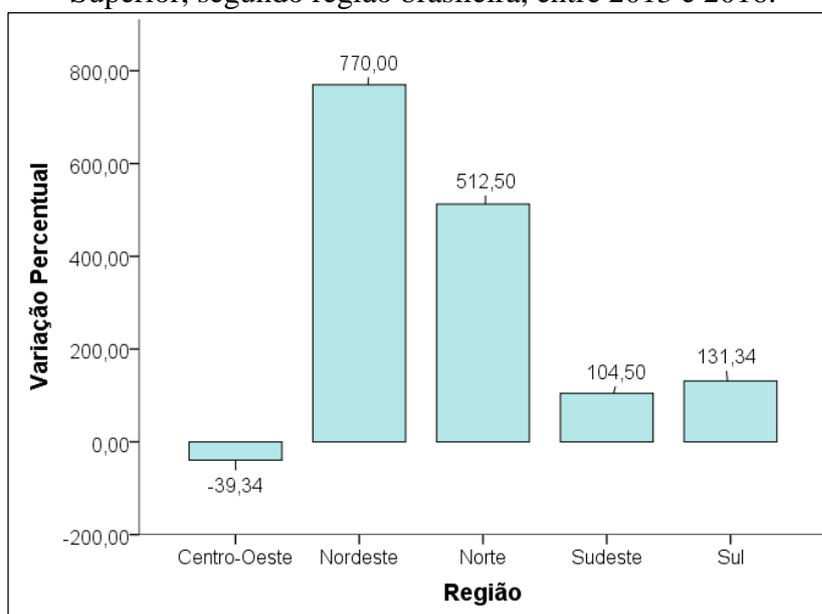
Ao distribuir o número de pessoas com TGD matriculadas na Educação Superior pelos estados brasileiros, observa-se na Figura 6 que na maioria houve um aumento considerável, sendo a Região Nordeste a de maior destaque em relação as demais regiões (Figura 7). No entanto, analisando ainda a Figura 7, verifica-se que a Região Centro-Oeste, apresentou uma redução de 39,34% do número de matrículas de pessoas com TGD no ensino superior no ano de 2016 em comparação ao ano de 2013.

Figura 6: Distribuição do número de pessoas com TGD matriculadas na Educação Superior, segundo estado brasileiro, no ano de 2013 e 2016.



Fonte: INEP- Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2013-2016.

Figura 7: Variação Percentual do número de pessoas com TGD matriculadas em na Educação Superior, segundo região brasileira, entre 2013 e 2016.



Fonte: INEP- Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2013-2016.

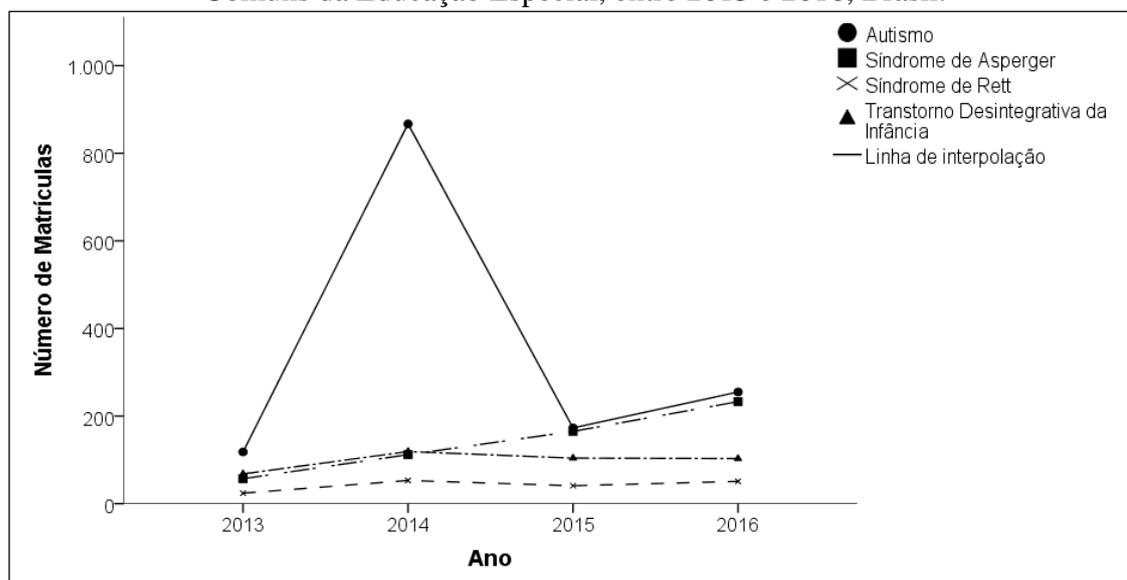
Na Educação Superior, as ações que promovem o acesso, a permanência e a participação dos alunos são tidas como meios que efetivam a educação especial neste nível educacional (BRASIL, 2008). No entanto, a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior ainda é considerada como um desafio novo. Para o processo de construção de um espaço inclusivo é importante que essa inclusão se dê a partir da experiência e do

reconhecimento das diferenças e não por intermédio de uma padronização (FERRARI; SEKKEL, 2007).

De acordo com Ferrari e Sekkel (2007), mesmo diante do crescente aumento no número de pessoas com necessidades especiais no ensino superior, os investimento para o acesso e permanência dessas pessoas ainda é bastante reduzido. Estas mesmas autoras relataram que em 2006 a Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, recebeu 17 milhões em investimentos para a inclusão de índios, negros e pessoas com necessidades especiais, sendo que apenas 1,5 milhão foram destinados para as pessoas com necessidades. Reforçando assim que ainda há um certo desinteresse por parte dos gestores em investir na educação inclusiva no ensino superior.

Dentre as pessoas com algum tipo de TGD matriculadas na Educação Superior, verifica-se que o número de pessoas com Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância foi crescendo ao longo dos anos, apresentando seu maior número de matrículas em 2014, principalmente por autistas (Figura 8). No entanto, o número de matrículas por parte dos indivíduos com esses tipos de TGD ainda é muito reduzido. Mas mesmo assim é importante, tanto na educação básica quanto na educação superior, a instituição e os professores se adaptem e estejam capacitados, preparados e organizados para receber e promover uma educação de qualidades para todos os educandos, principalmente os portadores de necessidades especiais (GLAT; FERNANDES, 2005).

Figura 8: Distribuição do número de pessoas por tipo de TGD matriculadas em Classes Comuns da Educação Especial, entre 2013 e 2016, Brasil.



Fonte: INEP- Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2013-2016.

CONCLUSÕES

Diante do que foi apresentado, observa-se que na Educação Básica há uma inclusão maior e mais solidificada de indivíduos com necessidades especiais do que na Educação Superior, principalmente por pessoas com TGD. Dessa forma se faz necessário a aplicação prática das políticas públicas de uma forma mais efetiva e eficiente em todos os níveis educacionais, promovendo uma educação de qualidade e adequada para todos os indivíduos. É importante também que sejam realizadas outras pesquisas sobre a inclusão dos indivíduos com Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância nos diferentes níveis educacionais, afim de identificar os desafios, as fragilidades do ensino e os motivos para continuidade ou não dos estudos por parte dessas pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. 15 p.

_____, Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2018. Disponível em: < <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas> > Acesso em 18 de Julho de 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CARITA, A.; CARVALHO, C. Qualidade inclusiva da escola: Representações da comunidade educativa de uma escola frequentada por um aluno com Síndrome de Asperger. **Revista Lusófona de Educação**, v.34, n.34, p. 107-26, mar. 2017.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dec. 2007.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

GORING, V. M. O sujeito com Síndrome de Asperger na escola comum: algumas reflexões. **Poiésis**, v. 7, n. 11, p. 113-24, jan/jun. 2013.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Malhas Territoriais**. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2018. Disponível em: <
ftp://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/malhas_territoriais/malhas_municipais/municipio_2010/pb/> Acesso em: 20 de Julho de 2018.

LEMOS, E. L. M. D.; SALOMAO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, mar. 2014.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, jun. 2016.

MENEZES, U. S.; SILVA, A. C. T. **Os desafios de professores de química na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. Disponível em: <
https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/188_-_Os_desafios_de_professores_de_Quimica_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva.pdf>
Acesso em: 19 de Julho de 2018.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-9, jan/mar. 2016.

VIEIRA, N. J. W.; SIMON, K. W. Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 319-32, maio/ago. 2012.