

# Revista Gepesvida

## Edição Especial

<http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida>

Número 13. Volume 5. 2019-2. ISBN: 2447-3545.



### **ESTUDANTE COM TEA: SINGULARIDADE NÃO COMPREENDIDA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Karina Albuquerque Barreto<sup>1</sup>  
Fabiana Batista Yaedu<sup>2</sup>  
Andrea Soares Wuo<sup>3</sup>

#### **RESUMO**

Esse artigo tem como objetivo suscitar o relato de experiência originado no Centro Especializado em Reabilitação (CER) II no estado de Santa Catarina, a respeito de uma criança com autismo que não teve sua diversidade compreendida. E, ainda, busca-se, à luz das políticas educacionais direcionadas aos estudantes com TEA, relacionar as obrigações descumpridas e/ou negligenciadas no referido relato, prejudicando o estudante autista na perspectiva da dignidade humana. O relato de experiência sobrevém da necessidade de se relacionar as práticas escolares com as leis de educação inclusiva a fim de proporcionar uma maior familiaridade com o tema enfrentado e por almejar conhecer um fenômeno tão substancial que é a educação inclusiva às pessoas com TEA. Em termos de relato, a experiência evidencia o liame entre psicologia, habilitação/reabilitação e educação especial, tendo como pano de fundo o CER II e as demandas familiares a respeito da inclusão dos seus filhos com deficiências na rede regular de ensino, fundamentada na PNEEPEI. E para complementar, segundo a PNEEPEI, “evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (BRASIL, 2008, p. 01). Portanto, os argumentos conclusivos se direcionam ao fato de que respeitar a dignidade das pessoas com

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB, turma 2019, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais.

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB, turma 2018, na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais.

<sup>3</sup> Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC São Paulo. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

# Revista Gepesvida

deficiência, especialmente estudantes com TEA, é compreender a dignidade enquanto respeito as suas singularidades.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

This article aims to raise the experience report originated in the Specialized Center for Rehabilitation (CER) II in the state of Santa Catarina, about a child with autism that did not have its diversity understood. And, in the light of the educational policies directed to students with ASD, it is sought to relate the obligations not fulfilled and / or neglected in this report, harming the autistic student from the perspective of human dignity. The experience report comes from the need to relate school practices to the laws of inclusive education in order to provide greater familiarity with the theme and to aim to know such a substantial phenomenon that is inclusive education for people with ASD. In terms of reporting, experience shows the link between psychology, habilitation / rehabilitation and special education, against the background of CER II and family demands regarding the inclusion of their children with disabilities in the regular school system, based on PNEEPEI . And to complement, according to PNEEPEI, “the paradox of inclusion / exclusion is evident when education systems universalize access, but continue to exclude individuals and groups considered outside the homogenizing standards of the school” (BRASIL, 2008, p. 01). Therefore, the conclusive arguments point to the fact that respecting the dignity of people with disabilities, especially students with ASD, is to understand dignity while respecting their uniqueness.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder. Inclusive education. Specialized Educational Service.

## 1. INTRODUÇÃO

Desde o final do século passado o tema educação inclusiva tem ganhado notoriedade e interesse. São diversas leis em âmbito nacional, declarações e convenções em patamar internacional que dispõem sobre a dignidade das pessoas com deficiência e, em respeito à educação, visam a inclusão de estudantes com deficiência na educação comum.

A partir destas normas legais e acordos internacionais, o tema educação inclusiva, enquanto uma das principais bandeiras dos direitos humanos das pessoas com deficiência, tem ganhado mais força. E, ao passo que leis e dispositivos internacionais foram surgindo para endossar voz às pessoas com deficiência, o conceito de deficiência também foi se transformando ao longo das últimas décadas. Se antes a deficiência era vista como um conceito biomédico (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009) – no qual o

# Revista Gepesvida

corpo com impedimentos era visto como anormal (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009) –, hoje a sociedade tem condições de perpassar essa visão biomédica da deficiência enquanto patologia para aproximar a deficiência dos direitos humanos, no qual a deficiência é tida como “manifestação da diversidade humana” (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Assim, os impedimentos do corpo não são uma anormalidade, o que acontece é que, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira da Inclusão), as barreiras, como, por exemplo, arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais, restringem a participação das pessoas com deficiências nos diversos espaços (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

A despeito de leis de caráter constitucional e infraconstitucional criadas para reforçar a educação inclusiva, percebem-se crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista (TEA) sofrendo com as lacunas de uma educação especial acanhada em um sistema educacional pouco (ou nada) inclusivo. As causas vão desde à falta de gestão de políticas efetivas em favor dos direitos da pessoa com TEA, formação precária ou inexistente de professores em educação especial, poucos profissionais especializados em atendimento educacional especializado (AEE) até questões curriculares que não atendem às singularidades dos estudantes (CUSTÓDIO; LUVISON; FREITAS, 2018), isto é, às particularidades de cada indivíduo.

Por este motivo, objetiva-se suscitar o relato de experiência originado no Centro Especializado em Reabilitação (CER) II no estado de Santa Catarina, a respeito de uma criança com autismo que não teve sua diversidade compreendida. E, ainda, busca-se, à luz das políticas educacionais direcionadas aos estudantes com TEA, relacionar as obrigações descumpridas e/ou negligenciadas no referido relato, prejudicando o estudante autista na perspectiva da dignidade humana.

## **2. METODOLOGIA**

Considerando o viés qualitativo, este artigo se alicerça em pesquisa documental a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência por serem orientações legais mais recentes e importantes dentro dos meandros da educação inclusiva

# Revista Gepesvida

no Brasil. Também se fará menção ao plano de ação da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), por constar um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável relativo à educação de qualidade.

O relato de experiência sobrevém da necessidade de se relacionar as práticas escolares com as leis de educação inclusiva a fim de proporcionar uma maior familiaridade com o tema enfrentado e por almejar conhecer um fenômeno tão substancial que é a educação inclusiva às pessoas com TEA.

Em termos de relato, a experiência evidencia o liame entre psicologia, habilitação/reabilitação e educação especial, tendo como pano de fundo o CER II e as demandas familiares a respeito da inclusão dos seus filhos com deficiências na rede regular de ensino, fundamentada na PNEEPEI.

### **3. RESULTADOS**

O relato de experiência decorre de atendimento junto ao estudante com autismo e sua genitora dentro do CER II, o Centro Especializado em Reabilitação, em Santa Catarina. A demanda aportou no CER II por ser local integrado ao Sistema Único de Saúde (SUS), voltado para atender pessoas com deficiência, prestando serviços ambulatoriais de reabilitação por uma equipe multiprofissional desde neuropediatra, neurologista, enfermeiras, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, pedagogo, fisioterapeutas e técnico de enfermagem, além do apoio de profissionais da nutrição e assistência social (BRASIL, 2019).

Neste local foram realizados atendimentos por uma psicóloga junto ao estudante com TEA, com 13 anos de idade, de abril de 2018 até abril de 2019, sendo as demandas iniciais de caráter clínico com a elaboração de plano terapêutico singular (PTS). No segundo trimestre de 2019, a mãe deste estudante trouxe ao CER uma questão envolvendo a escola onde ele estuda, causando conflito e agitação no seu filho. Conforme relato da mãe, ele desenvolveu uma atividade e texto para apresentar na escola na condição de líder da sala. Contudo, dois professores não gostaram da proposta, em especial a que deu aula à turma quando ele trouxe a proposta e, por isso, ele não conseguiu realizar o que planejou. A mãe relatou dificuldades que permeiam a relação do filho e os professores, por estes não entenderem o quadro do autismo e não saberem lidar com as orientações

# Revista Gepesvida

que lhe são fornecidas. Na ocasião, a mãe informou a necessidade de uma visita do CER na escola a fim de buscar um melhor entendimento do seu quadro.

A partir do relato da situação conflitante oriunda da escola, no atendimento ao filho, o enfoque da psicóloga foi no acolhimento da demanda, na compreensão e validação das suas emoções e nas possibilidades frente ao ocorrido. Ele comentou que chorou e jogou fora as folhas que gostaria de ter entregue aos alunos, mas os professores falaram que ele não era professor e que ele não entendeu o que era ser líder. Ao ser abordado pela psicóloga o que era ser líder ele não soube dizer, mas expôs que “líder não pode fazer texto e dar pros outros”. A partir desses atendimentos, com a mãe e com o filho, a psicóloga levou a situação à equipe, e foi agendada visita escolar.

Em visita à escola, o CER II foi representado pela psicóloga, que atendeu mãe e filho, e pela pedagoga. Pela escola estavam o diretor, a coordenadora, a professora de apoio pedagógico, a professora do AEE e a regente da sala, professora de educação física. A reunião foi realizada para compartilhar informações, abordar o objetivo do CER em suas intervenções e, posteriormente, ponderar a demanda da mãe e do seu filho, estudante da escola. A respeito do estudante, a escola relatou que a dificuldade residia na quebra de rotina do estudante sobre o manejo que a equipe faz com ele rotineiramente. Relataram a evolução do estudante no ano de atendimento que esteve com o CER e reconheceram a ajuda da mãe em seu desenvolvimento.

Enfatizaram que o estudante está bem integrado na turma e nos espaços escolares, sendo recentemente incluindo à fanfarra. Sobre o episódio em que as professoras não aceitaram que ele efetivasse a atividade na turma, entenderam ter sido um fato isolado e não a totalidade da sua relação com a escola. Todavia, reconheceram que poderiam ter realizado um manejo diferente. A equipe do CER ressaltou que o enredo poderia ter contribuído para a autonomia do estudante estimulando-o à criação de textos, além de aquilatar a percepção da turma sobre o TEA. Ainda, a equipe de profissionais do CER explicou sobre seu pensamento pragmático e entendimento sobre o que é ser líder da sala. De acordo com as percepções da psicóloga no atendimento ao estudante, para ele ser líder é desenvolver algo para a turma. Com a negativa das professoras, ele entendeu que o líder não pode fazer isso, mas, por outro lado, não sabe o que deveria ter feito nesse

# Revista Gepesvida

dia de líder. Talvez o restante da turma tivesse a clareza do que é ser líder, mas ele não tinha.

Sobre as dificuldades por eles relatadas, a equipe do CER defendeu a necessidade de planejamento e antecipação dos fatos, uma vez que isso auxilia o estudante em sua organização, evitando-se crises de choro ou oscilações de comportamento. Também foi aludida a necessidade de auxílio da professora de apoio pedagógico (PAP) em conjunto com os professores de área, para ele realizar o proposto. Segundo análise da equipe do CER, os profissionais da escola presentes na reunião mostraram-se com discursos e atitudes que evidenciavam a inclusão, muito embora existam situações exclusivas, como o caso vivenciado pelo estudante. Para reforçar essa ideia, as profissionais do CER viram o referido estudante sozinho durante o intervalo, caminhando e sem interação com os colegas, algo pouco comum em um adolescente de 13 anos. Para as profissionais, essa conjuntura pode fazer parte da diversidade, mas, por outro lado, talvez esteja implicado um processo de exclusão. Sobre as interações entre o estudante com TEA e os colegas da turma, os profissionais da escola relataram que dão autonomia para o estudante escolher e se aproximar das escolhas dos colegas (mudança de lugar por exemplo), mas também fazem relatos de comportamentos de colegas que se distanciam dele (quando envolve paquera e namoro, dos quais o estudante não faz parte).

Ao voltarem para o CER e analisarem o ocorrido, a equipe conjecturou que existem discursos inclusivos nos profissionais desta escola, mas algumas práticas são exclusivas, existindo barreiras que impedem a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Mediante o episódio retratado, pode-se inferir que a diversidade do estudante não foi respeitada pelas professoras, além de uma ausência no direcionamento do aprendizado, deixando-o confuso sobre o que é ser líder de sala e os limites da atividade.

## **4. DISCUSSÃO**

No Brasil, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a Lei nº 13.146 de 2015, são dois importantes dispositivos normativos que voltam sua atenção para a inclusão das pessoas com deficiência. No plano internacional, a ONU é um dos mais importantes organismos de defesa desses direitos.

# Revista Gepesvida

São diversas convenções e pactos que estabelecem garantias aos direitos humanos das pessoas com deficiência. E atualmente a ONU estabeleceu a Agenda 2030 (ONU, 2015), na qual diversos países-membros se responsabilizaram por cumpri-la, colocando em prática os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS e suas 169 metas para tornar o planeta sustentável e igualitário. E dentre os ODS dispostos na Agenda 2030, o ODS 4 - Educação de Qualidade, visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015). O ODS 4 é tão importante quanto outras convenções porque retrata a valorização da educação como um todo. E uma educação de qualidade no atual século é valorizar o ser humano com toda a sua diversidade, sem excluí-lo e marginalizá-lo de oportunidades políticas e socioculturais.

Infelizmente, em termos de ações no Brasil sobre a educação de qualidade estabelecida pela ONU na Agenda 2030, o ativismo inclusivo em prol da educação ainda sofre resistência, descaso, ignorância e omissão. A ideia de uma educação de qualidade parece distante e ainda vaga no campo da reflexão, e não da ação. Desse modo, pode-se ventilar que a educação inclusiva no Brasil ainda não alcançou a práxis freireana porque “a práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2015, p. 127). É o caso das pessoas com TEA que, muito embora sejam protegidas integralmente na condição de pessoa com deficiência e tenham assegurados, dentre outros direitos, o acesso à educação conforme a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012) – ou Lei do Autismo –, enfrentam indignas situações escolares e/ou acadêmicas pela ignorância das pessoas sobre o assunto. Destarte, a implementação da referida lei ainda sofre lacunas dada a insuficiência ou ineficiência de ações para atender a educação especial, tornando o sistema educacional pouco inclusivo, não observando-se as necessidades dos estudantes com autismo.

Ao observar a necessidade do estudante da experiência compartilhada, nota-se que a barreira atitudinal foi o que o impediu de seguir adiante na tarefa em sala aula como líder de sala. Por barreiras atitudinais entendam-se “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

# Revista Gepesvida

Sob a ótica dos direitos da pessoa com TEA, pode-se questionar que o acesso à educação é limitado porque uma questão é ser incluído no espaço escolar por meio da matrícula, outra questão é o estudante autista ter sua integridade moral e física, bem como sua dignidade asseguradas. No caso em debate, o estudante não foi correspondido em sua maneira de agir e o que ocorre é que “o aluno autista necessita de um processo progressivo de inclusão na escola, precedido por ações conscientes e miradas na adaptação” (GIACONI; RODRIGUES, 2014). A inclusão de pessoas com autismo no âmbito escolar vai além de aceitar e dar acesso à educação, é uma questão de respeitar às diferenças, saber incluir o estudante, adaptando-o. Parte dos problemas que as escolas consideradas inclusivas passam é o desconhecimento sobre como lidar com as deficiências e, especificamente, o “autismo é uma condição pouco conhecida entre os profissionais da escola e que na implementação de processos inclusivos muitos obstáculos são percebidos, sobretudo a insuficiência de um atendimento educacional apropriado as suas necessidades” (BENINE; CASTANHA, 2016, p. 2).

Logo, os pressupostos norteadores da educação inclusiva requerem transformações de diversas ordens, no intuito de atender todos os estudantes (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018). Garantir acesso não é suficiente, faz-se necessário a adoção de mudanças na estrutura e na organização da escola e, principalmente, da mentalidade da comunidade escolar, para que as diferenças sejam tratadas com equidade (OLIVEIRA; PAPIM; PAIXÃO, 2018).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a legislação beneficie estudantes com TEA, ainda é necessária a busca por uma educação adaptada, que se amolde às necessidades destes estudantes. O assunto não é só questão de governo, mas a escola também deve contribuir para o cumprimento legal de um ensino de qualidade, inclusivo e equitativo. Quando se alude escola devem ser abrangidos os sujeitos diretos e indiretos, desde estudantes, pais e, sobretudo, professores, inclusive de acordo com a Lei do Autismo, cabe ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade garantir educação de qualidade às pessoas com deficiências.



# Revista Gepesvida

No relato de experiência, não se pode rematar que a escola onde o estudante com autismo está matriculado não pratica a inclusão, mas pode-se aventar que um ambiente inclusivo respeita as manifestações humanas, compreendendo qualquer diversidade humana como ela é. Isso quer dizer que o estudante autista estar matriculado e dentro de uma estrutura escolar não é garantia de dignidade e igualdade, ao contrário, essa inclusão selvagem, de acordo com Mazzotta e D'Antino (2011), forja a realidade de uma educação inclusiva.

E para complementar, segundo a PNEEPEI, “evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola” (BRASIL, 2008, p. 01). Portanto, os argumentos conclusivos se direcionam ao fato de que respeitar a dignidade das pessoas com deficiência, especialmente estudantes com TEA, é compreender a dignidade enquanto respeito as suas singularidades.

## REFERÊNCIAS

BENINE, W.; CASTANHA, A. P. a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Cadernos PDE**, Paraná, v. 1, 2016.

BRASIL. Lei nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

# Revista Gepesvida

BRASIL. Ministério da saúde. **Saúde da pessoa com deficiência: diretrizes, políticas e ações.** Disponível em: <http://saude.gov.br/saude-de-a-z/saude-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 23 OUT. 2019.

CUSTÓDIO, I. A.; LUVISON, C. C.; FREITAS, A. P. de; Modos de conceber, possibilidades de significar: trabalhando com geometria no contexto da inclusão escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, n. 1, p. 199-217, 2018.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, n. 11, p. 65-78, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GIACONI, C.; RODRIGUES, M. B. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 3, 2014.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, n. 2, v. 20, n.10, p. 377-389, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS DO BRASIL – ONU BR. A Agenda 2030. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 23 out. 2019.

OLIVEIRA, A. A. S.; PAPIM, A. A. P.; PAIXÃO, K. M. G. (Org.) **Educação Especial e Inclusiva: Contornos Contemporâneos em educação e saúde**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

*Data da submissão: 17-08-2019*

*Data da aceitação: 16-12-2019*