



## DESCORTINANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE EM TEMPOS DE CAPACITISMO

Silvanir Carmo Valiense Borges<sup>1</sup>

### RESUMO

A Educação Inclusiva é um conceito em evolução que implica, em poucas palavras, oferecer educação de qualidade a toda a população estudantil, independentemente de suas condições pessoais ou sociais; hoje é o maior desafio que os sistemas educacionais devem enfrentar, mesmo sendo países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Por esse motivo, este estudo buscou descortinar o Atendimento Educacional Especializado – AEE diante do primal compromisso educativo de se debater o capacitismo diante da educação inclusiva. Portanto, não se pode ter medo de falhar ao passar por esse tipo de adversidade, trabalhar com alunos especiais é um grande desafio, mas se não correr o risco, nunca saberá a satisfação de um dever cumprido, nunca saberá que assim como ele, você também pode fazer a diferença.

**Palavras-chave:** Capacitismo; Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva.

### RESUMEN

La Educación Inclusiva es un concepto en evolución que implica, en pocas palabras, ofrecer educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales; hoy es el mayor desafío que deben enfrentar los sistemas educativos, aunque sean países desarrollados o en vías de desarrollo. Por esta razón, este estudio buscó dar a conocer la Atención Educativa Especializada - ESA en vista del compromiso educativo primario de discutir capacitiva capacitiva frente a la educación inclusiva. Por lo tanto, uno no puede tener miedo de no pasar por este tipo de adversidad, trabajar con estudiantes especiales es un gran desafío, pero si no corre el riesgo, nunca sabrá la satisfacción de un deber cumplido, nunca sabrá que al igual que él, también puede marcar la diferencia.

**Palabras clave:** Capacitiva; Servicio Educativo Especializado; Educación Inclusiva.

### ABSTRACT

Inclusive Education is an evolving concept that implies, in a nutshell, offering quality education to the entire student population, regardless of their personal or social conditions; today is the greatest challenge that educational systems must face, even if they are developed or developing countries. For this reason, this study sought to unveil the Specialized Educational Care - ESA in view of the primal educational commitment to discuss capacitive capacitive in the face of inclusive education. Therefore, one cannot be afraid of failing to go through this kind of adversity, working with special students is a great challenge, but if you don't take the risk, you'll never know the satisfaction of a duty fulfilled, you'll never know that just like him, you can also make a difference.

**Keywords:** Capacitive; Specialized Educational Service; Inclusive Education.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana – PY  
E-mail:



## INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva representa um processo que goza de ampla aceitação em seu aspecto ideológico ou de direitos humanos. Quando passa para o campo pedagógico tem menos aceitação entre os professores, pois, sem dúvida, representa um esforço para o qual muitas vezes eles não se sentem suficientemente preparados. Uma das questões preocupantes para professores regulares e profissionais da educação especial é a questão da terminologia.

Parece moda falar sobre educação inclusiva, que também envolve o uso de alguns termos que estão associados a ela: barreiras à aprendizagem e à participação, comunidades de prática e trabalho colaborativo, entre outros, sem que seja totalmente claro o que significam e qual é o seu escopo. Essa preocupação com a terminologia não é nova.

Em oficinas organizadas pelo Banco Mundial no Brasil, uma das principais preocupações dos profissionais da educação que participaram foi esclarecer o que os termos significam para facilitar a comunicação. Eles até pediram que os espaços fossem abertos exclusivamente para discutir essa questão.

Além disso, não é tão estranho que a terminologia da Educação Inclusiva mude de país para país, uma vez que depende da história de atenção à diversidade, dos recursos que cada governo dedica à educação, ao progresso na observância dos direitos humanos, na trajetória que o subsistema da educação especial tem seguido, das normas às quais o corpo docente está sujeito e da participação da família, entre outros.

No nível filosófico e como uma construção teórica, a educação inclusiva significa o direito de todos à educação. No entanto, na dimensão prática, varia de contexto para contexto. A Educação Inclusiva teve um grande avanço conceitual nos últimos anos, mas permaneceu preso na teoria. A importância de conhecer a terminologia, no sentido de esclarecer as diferentes definições dadas aos mesmos conceitos, reside no fato de que sua precisão não só ajudará a melhorar a comunicação, mas também contribuirá para a compreensão de algumas práticas (PRIETO, 2002).



Evidencia-se uma grande variação no significado da terminologia da educação inclusiva utilizada por especialistas de diferentes países, provavelmente relacionada à história da educação especial em cada país e em cada região, bem como com diferentes fatores sociais, políticos e econômicos (PRIETO, 2002).

Por exemplo, no que diz respeito à definição de deficiência, países como o México fornecem uma definição que abrange condições que têm um compromisso biológico (deficiência intelectual, auditiva, visual e motora), incluindo deficiência múltipla. Neste país, a definição supracitada não impacta substantivamente o apoio que as pessoas com deficiência podem receber, uma vez que tais apoios são limitados ao nível curricular e são oferecidos às pessoas com necessidades educativas especiais, entre elas pessoas com deficiência.

No Chile, são aceitos como deficiências e alguns transtornos de desenvolvimento (autismo), problemas de atenção, problemas de linguagem e problemas de aprendizagem são adicionados. No Chile, a definição de deficiência é de grande importância, pois implica que as escolas recebam uma bolsa de educação especial diferenciada.

Nos EUA, para as categorias mencionadas no Chile estão adicionados transtornos emocionais, lesões cerebrais traumáticas, atraso severo da idade pré-escolar, no total há 14 categorias. Para a identificação de qualquer uma das diferentes deficiências é muito importante, uma vez que o diagnóstico determina a elegibilidade de cada aluno para receber suporte.

A consulta em diversos sites de variados países mostra que, apesar do trabalho realizado pela UNESCO para unificar a terminologia relacionada à deficiência, ainda há muitas diferenças entre os países e essa situação que dificilmente mudará. Com os exemplos mencionados ficará claro que a definição de deficiência tem determinantes políticos e econômicos muito importantes (parece que, quanto maior o apoio econômico, maior o número de deficiências).

No que diz respeito à definição de educação inclusiva, os teóricos geralmente a classificam como um atendimento educacional de qualidade para todos os alunos. Percebe-se que poucos países identificaram a educação inclusiva dessa forma; essa opção foi predominante na América Latina.

No entanto, Samaniego (2009) relata que na Colômbia, Equador e Argentina há consenso em considerar a educação inclusiva como uma educação para



todos. Assim, a educação inclusiva surge como uma opção, ou seja, o conceito tem muitos significados.

Nos EUA e Canadá (com alguma tendência na mesma direção na Europa, Ásia, África do Sul e Oceania), a educação inclusiva é identificada com a atenção de alunos com deficiência em escolas regulares. No entanto, deve-se ter em conta, como mencionado acima, que a definição de deficiência nesses países geralmente abrange mais categorias do que abrange na América Latina.

A definição de necessidades educacionais especiais não parece apoiar os argumentos de Ainscow et al. (2006), no sentido de que é um conceito que vem se desgastando e se tornou sinônimo de problemas da criança.

De qualquer forma, o conceito de educação inclusiva está relacionado à definição de barreiras à aprendizagem e à não participação. Este último ponto pode gerar muita preocupação, uma vez que parece estar muito próximo à proposta "radical" da educação inclusiva.

Em alguns países, há o risco de que *apenas* barreiras à aprendizagem e à participação, ou seja, obstáculos fora do aluno, sejam buscadas. É um risco, porque então os suportes muito específicos que alguns alunos precisam podem ser deixados de lado. Por exemplo, para aqueles com dificuldades auditivas (que certamente podem depender do ambiente em que operam), ter bons aparelhos auditivos pode ser muito útil.

Nesse sentido, continuando com o exemplo, seria necessário considerar os efeitos de não levar em conta algumas estratégias de apoio que se mostraram úteis para trabalhar com alunos com deficiência auditiva, como ter acesso às informações que serão vistas em sala de aula com antecedência, ou ter o apoio de um colega de classe que monitora sua compreensão, entre outros.

Por outro lado, deixar de identificar os suportes pessoais que alguns alunos necessitam e focar apenas nas barreiras pode ter um impacto considerável na forma como os profissionais da educação inclusiva trabalham, que teriam que orientar suas funções para promover a aprendizagem de todos os alunos, deixando de lado a atenção personalizada aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em consonância com a educação inclusiva tradicional, Florian (2010) menciona que a educação inclusiva não constitui a eliminação da educação especial, mas sua reorganização, a fim de se concentrar na pedagogia inclusiva. Em



nossa opinião, a contribuição de Florian (2010) é extremamente valiosa, embora dependa das condições locais.

Em outras palavras, em alguns países onde o atendimento às necessidades muito específicas dos alunos é dado como certo, dado seus avanços em saúde, cobertura e educação de qualidade, propostas de educação inclusiva não são apenas possíveis, mas necessárias.

Em outros países, onde os sistemas de educação ainda estão em processo de abordagem da cobertura ou melhoria da infraestrutura escolar e preparação de professores, devem ser identificadas as necessidades educativas especiais dos alunos que enfrentam dificuldades.

Assim, acreditamos que a educação inclusiva é viável em países onde as necessidades específicas de alguns alunos podem ser atendidas eficientemente desde cedo. A maioria dos especialistas que acham o conceito de necessidades educativas especiais útil concorda que NEEs são conceitos indispensáveis, ou seja, são colocados no contexto da educação inclusiva moderada; portanto, não considera que os dois conceitos são exclusivos.

A situação inversa ocorre com as opiniões de especialistas que não consideram o conceito de NEEs útil e concordam que são exclusivos. Por exemplo, como mencionado acima, no México é utilizada uma definição de NEEs e é dito estar associado ao aluno, ao ambiente familiar e comunitário, à escola e à sala de aula. Isso causa muita confusão entre os funcionários da educação especial e também entre os professores.

Por fim, no que diz respeito à proposta de educação inclusiva para eliminar o conceito de NEEs, deve-se levar em conta que isso não aconteceu nos sistemas educacionais mais desenvolvidos. Isso foi claramente demonstrado por Vislie (2003), que encontrou sua validade em todos os países europeus. Como visto nesta seção, o campo da educação inclusiva é muito novo e complexo. A diversidade de posicionamentos não deve ser considerada negativa, mas como manifestação de quão nova é a proposta de educação inclusiva e, insistimos, sua relação com as condições locais, como o apoio oferecido aos alunos pelos sistemas de saúde e educação.

É difícil chegar a um consenso sobre a terminologia, porque depende de muitos fatores, sendo um deles o fator econômico. Para dar apenas um exemplo, existem muitas escolas, institutos, clínicas e instituições privadas dedicadas a



trabalhar com uma população com deficiência, além das instituições ou famílias que recebem apoio financeiro quando uma deficiência é diagnosticada.

Nesses casos, é favorecido um amplo espectro de deficiências, o que, além disso, traz consigo uma série de práticas que dificilmente promoverão a educação inclusiva. Apesar de tudo, alcançar certos consensos básicos em relação à terminologia utilizada é muito importante, pois de outra forma surgem confusões que podem levar a assumir posições não críticas na definição do tipo de educação inclusiva que você deseja implementar em uma determinada região ou mesmo em uma determinada escola. Nesse sentido, a inclusão deve permear a terminologia.

É preciso levar em conta o que Dyson (2001) aponta muito claramente, que a educação inclusiva gera enormes tensões teóricas e práticas diante da realidade: professores com habilidades de ensino limitadas, pressões escolares em direção à exclusão e diferenças importantes entre os alunos.

Por essa razão, surgiu o termo *inclusão responsável*, que significa algo menos que educação inclusiva e um pouco maior do que a antiga integração educacional. Em conclusão, os resultados do presente estudo mostram que há uma grande diversidade na forma como diferentes especialistas utilizam os termos. É importante levar essa situação em conta ao considerar as investigações que são relatadas, pois podem levar a uma grande confusão. Por exemplo, propor que a educação inclusiva consiste na atenção dos alunos com deficiência nas escolas regulares, implica uma situação muito diferente nos EUA do que no México, uma vez que nos EUA são reconhecidos quatorze tipos de deficiência, e no México, apenas quatro ou cinco.

Da mesma forma, embora as ideias de educação inclusiva pareçam irrepreensível do ponto de vista filosófico ou dos direitos humanos, ao colocá-las em prática é essencial considerar condições locais como a história do cuidado das NEEs, os recursos disponíveis nas escolas, atitudes sociais em relação à diversidade, formação de professores e a permeabilidade das culturas escolares, caso contrário, há o risco de tornar a educação inclusiva uma exigência irrealista e não um esforço genuíno para oferecer a educação de qualidade que devemos oferecer a toda a população estudantil.



## **DESCORTINANDO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE**

O governo do Brasil, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura, assumiu junto aos órgãos internacionais o compromisso de desenvolver uma Educação para Todos, fundamentado no princípio da Inclusão Social e na Ética da Diversidade. Desta forma, as pessoas com alguma necessidade educativa especial conquistaram o direito de frequentar a escola regular de ensino.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), Artigo 208, Inciso III contempla a Educação Inclusiva como uma modalidade de ensino e determina a igualdade de condições, acesso e permanência na escola para todos e a oferta do Atendimento Educacional Especializado. Apesar de a Constituição ter abordado a Inclusão, de lá até os dias atuais, várias mudanças ocorreram no sentido de orientar o trabalho educacional numa perspectiva inclusiva.

Por meio de Decreto, foi publicado o apoio da União à política de financiamento do Atendimento Educacional Especializado, e os recursos destinados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para ampliar a oferta de serviço nas instituições escolares.

As orientações para a implantação do Atendimento Educacional Especializado foram instituídas em Nota Técnica (BRASIL, SEESP, 2010). Considerando que Atendimento Educacional Especializado é um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizado institucionalmente e prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos da Educação inclusiva, matriculados na rede regular de ensino público. Vale ressaltar que o serviço ofertado não substitui a escolarização.

O público-alvo do Atendimento Educacional Especializado são os alunos com necessidades educativas especiais, tais como, deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Deve constar no senso escolar (INEP) o cômputo duplo da matrícula desses alunos (classe comum de ensino /sala Multifuncional) para o recebimento de verbas.

O atendimento deve ser oferecido no contraturno escolar, de preferência nas próprias escolas em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais ou em centros de atendimento público. O objetivo do serviço é de



complementar ou suplementar à escolarização conforme a especificidade de cada aluno, visando sua autonomia na escola e fora dela. O serviço também pode ser ofertado em Centro de Atendimento privado, sem fins lucrativos. Para autorização de funcionamento deverá seguir as orientações estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

O governo disponibilizou materiais para dois tipos de Salas de Recursos Multifuncionais, como define Rapoli (2010, p, 31 – 32):

A Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I são constituídas de micro-computadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.

A Sala de Recursos Multifuncionais Tipo II são constituídas dos recursos da sala Tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de alunos com cegueira, tais como impressora de Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis (RAPOLI, 2010, p. 31-32).

Para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais o profissional deve ter formação específica para atender aos objetivos propostos para a Educação inclusiva. Deve participar de cursos de aperfeiçoamento, se atualizar e ampliar seus conhecimentos acerca das necessidades específicas do aluno com necessidades educativas especiais, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

Se na escola regular de ensino não existir a Sala de Recursos Multifuncional o PPP deve prever o atendimento dos alunos com necessidade especial em outra escola mais próxima ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado, de preferência no contraturno escolar, conforme Rapoli (2010, p. 20 - 21) destaca:

No caso de inexistência de uma Sala de Recursos Funcionais na escola, os alunos não podem ficar sem este serviço, e o PPP deve prever o atendimento dos alunos em outra escola mais próxima ou centro de atendimento especializado, no contraturno do horário escolar. O AEE, quando realizado em outra instituição, deve ser acordado com a família do aluno, e o transporte, se necessário, providenciado. Em tal situação, destaca-se, a articulação com professores e especialistas de ambas as escolas, para assegurar uma efetiva parceria no processo de desenvolvimento dos alunos (RAPOLI, 2010 p. 20-21).





Por ser um programa governamental com o objetivo de oferecer subsídios para o desenvolvimento no processo de aprendizagem, como também nas relações interpessoais do aluno com necessidades educativas especiais, é importante cada instituição se organizar e implantar a Sala de Recursos Multifuncionais.

O Atendimento Educacional Especializado deve ser contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola. As metas, as ações e os objetivos traçados devem ser discutidos e organizados em articulação com as demais propostas da escola e inseridas no PPP.

Rapoli (2010) ressalta As Metodologias Ativas da Aprendizagem fundamentadas em estudos de caso: Aprendizagem baseada em Problema (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL); Aprendizagem baseada em Casos (ABC); Trabalhos com projetos; Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), entre outras. São metodologias interessantes para a formação em nível de aperfeiçoamento e especialização dos profissionais que atuam na Educação inclusiva. É uma proposta enriquecedora que amplia o conhecimento científico na vivência, na prática, na busca e na troca de informações específicas.

O professor que atua no Atendimento Educacional Especializado deve sempre procurar se atualizar sobre todos os assuntos relacionados à inclusão dos alunos especiais. Muitas vezes é preciso orientar os pais ou responsáveis sobre determinados assuntos. É um trabalho que requer boa vontade e total sintonia com a família, não é só do aluno que se cuida, tem uma família por trás dela que também necessita de atenção.

O profissional deve ter um perfil peculiar, transmitir segurança e acima de tudo ter amor pelo serviço. Precisa estabelecer laços de cooperação e compromissos com os pais ou responsáveis. Deverá colher o máximo de informações possíveis, realizar reuniões, fazer entrevistas e até realizar visitas domiciliares, se for necessário.

O aluno especial ver o professor como o seu “Porto Seguro”, é a pessoa que ele confia para trocar informações e até confidências. Essa confiança precisa ser valorizada e respeitada, isto faz com que o aluno consiga contornar suas dificuldades e traga a tona as suas potencialidades.



A organização do Atendimento Educacional Especializado deve ser planejada pelo profissional atuante e equipe pedagógica. O atendimento poderá ocorrer individualmente, ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades comuns, devem-se levar em consideração as especificidades de cada aluno, como enfatiza Rapoli (2010, p, 22):

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as particularidades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimento diferenciado. Por isso, o primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber das causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história, sua individualidade, seus desejos e diferenças (RAPOLI, 2010, p. 22).

O plano de ação do aluno do AEE deve ser planejado individualmente levando em consideração as potencialidades de cada um, e não as suas dificuldades. O papel do profissional que trabalha no AEE é o de promover situações em que o aluno saia de uma posição passiva e construa sua autonomia e o seu próprio conhecimento. O aluno deficiente com todas as suas diferenças também é capaz de aprender. Quando você não define uma estratégia, não estará desafiando seu aluno o suficiente para aprimorar o seu conhecimento.

## **DEFINIÇÕES DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E TRANS- TORNOS**

A sala de aula é um espaço onde o professor e demais profissionais lidam com a diversidade de características de comportamento e de aprendizagem. Tem aluno que aprende e se comporta de acordo com as expectativas, no entanto, existem alunos que não aprendem no mesmo ritmo que os demais, aqueles que têm atitudes consideradas anormais. São comportamentos que devem ser observados e levados em consideração pela equipe pedagógica da escola.

A atual Legislação brasileira de inclusão (BRASIL, 2015. Art. 02), estabelece que as pessoas com necessidades educativas especiais:

“são aqueles que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental e sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015. Art. 02).



Os fatores, orgânicos, emocionais, específicos ou ambientais são fatores que interferem na aprendizagem de qualquer aluno, com ou sem necessidades educativas especiais. Para promover a aprendizagem, é importante criar situações e práticas levando em consideração as particularidades de cada discente.

O quadro a seguir mostra algumas necessidades educativas especiais e transtornos que interferem no bem-estar social, emocional, psicológico, cognitivo e afetivo do sujeito segundo dados do INEP:

**Quadro 1 – Necessidades educativas especiais e características**

NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	CARACTERÍSTICAS
Intelectual/Mental	Capacidade intelectual inferior à média
Auditiva	Perda bilateral, parcial ou total.
Surdez	Perda auditiva acima de 71 dB.
Física	Impedimento nos movimentos e na coordenação de membros e/ou cabeça.
Múltipla	Deficiência mental/visual/auditiva/física.
Visual	-Perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida.
Cegueira	-Ausência total da visão até a perda da percepção.
Visão subnormal ou Baixa visão	-Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos.
Surdocegueira	Deficiência auditiva e visual.
TRANSTORNO GLOBAL DE DESENVOLVIMENTO	
Autismo	Comprometimento das relações interpessoais e diversas alterações de linguagem e dos movimentos.
Síndrome de Asperger	É uma síndrome relacionada ao Autismo, mas que não compromete no desenvolvimento cognitivo ou de linguagem.
Síndrome de Rett	Anomalia de ordem neurológica. Compromete o crescimento craniano e regressão da fala.
Síndrome de Down	Hipotonia muscular e deficiência intelectual
Altas habilidades/superdotação	Potencial elevado: intelectual, acadêmico, liderança, psicomotricidade e artes.
Mutismo Seletivo	Timidez excessiva e isolamento social.
TDAH-Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	Disfunção cerebral: impulsividade, hiperatividade e desatenção.
Psicose Infantil	Distúrbio no sentido da realidade. Dificuldade em afastar-se da mãe.

Fonte: INEP/MEC



São vários fatores que podem acarretar tais necessidades educativas especiais e transtornos: má formação pré-natal (congênita), o consumo de drogas, fumo ou determinados remédios, problema na gravidez, alguma doença materna, entre outras. Conclui-se que são vários os tipos de deficiência e transtornos, e a instituição escolar não está preparada para lidar com toda essa diversidade.

É um desafio lidar com tantos desafios no âmbito escolar, é necessário um constante *ciclar e reciclar* de novos saberes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas públicas adequadas. Falta compromisso e muito investimento para a Educação Inclusiva sair do papel e se consolidar nas instituições escolares brasileiras.

A escola não é responsável por fazer o diagnóstico dos alunos, mas os dados colhidos são importantes para o fechamento da avaliação e desenvolvimento da aprendizagem. Cabe ao docente conhecer o seu aluno, observar o comportamento diferente ou inadequado, e comunicar a equipe pedagógica e ao profissional que atua na Sala de Recurso Multifuncional.

A família deve ser informada, e o aluno encaminhado para avaliação com profissionais especializados: neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, psiquiatra, oftalmologista, psicopedagogo, entre outros. Dependendo do caso exames genéticos serão solicitados para que se chegue ao diagnóstico final. Vale ressaltar que a relação escola e família são essenciais no processo ensino e aprendizagem.

É fundamental que os profissionais educacionais busquem conhecer acerca das necessidades educativas especiais, dos transtornos e suas características para que no exercício de sua profissão, possa minimizar os seus efeitos na aquisição da aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais.

As dificuldades de aprendizagem podem ser superadas quando conhecemos nossos alunos, e quando estes são devidamente aceitos e estimulados. Cabe à escola, o professor e a família incluírem esse ser humano da melhor maneira possível. Isso é cidadania, Isso é Inclusão!



## REFLEXÕES SOBRE O CAPACITISMO NA MODERNIDADE

O termo capacitismo serve para designar essas atitudes ou discursos que desvalorizam a deficiência diante de uma avaliação positiva da integridade corporal que equivale a uma suposta condição humana essencial de normalidade (TOBOSO, 2017).

Promovido nos Estados Unidos e no Reino Unido durante a década de 1960-70 como um conceito semelhante ao sexismo e ao racismo, evoluiu como parte dos movimentos pelos direitos civis das pessoas com deficiência, fingindo tornar evidente e combater a discriminação contra um grupo cujos corpos e habilidades são apontados como "deficientes" (WOLBRING; GUZMÁN, 2010).

Dessa forma, tanto os discursos em torno dos direitos das pessoas com deficiência quanto os estudos acadêmicos questionam a preferência por determinadas capacidades que, em virtude de um suposto corpo normativo, tem sido utilizado para justificar certas hierarquias de direitos, bem como a estigmatização e discriminação daqueles que apresentam diferenças - reais ou percebidas - no que diz respeito a tais capacidades, sendo rotulado como "deficiente" (TOBOSO, 2017)

Assumir a normatividade de um conjunto de capacidades inerentes ao corpo é o primeiro passo a cair sob o que Toboso e Guzmán (2010, p. 77) chamam de "olhar capacitista", que é definido por práticas, representações e valores que geram um corpo normativo; servindo, além disso, como critério de normalidade e uma opção alternativa de operação, apesar da realidade da existência de corpos e, portanto, de funções diversas.

Como consequência, o capacitismo funciona como um discurso de poder e dominação, apresentando-se como um "esquema mental" que é transmitido através dos diferentes sistemas simbólicos. A noção de capacitismo leva à de "funcionamento único" (em analogia com a noção de "pensamento único"), considerando que o conjunto de capacidades favorecidas pelo capacitismo constitui a única alternativa possível de funcionamento (TOBOSO, 2017).

Para Campbell (2009), estudos sobre o capacitismo podem contribuir para repensar a deficiência, uma vez que o poder – como com o racismo – levou à sua desvalorização ao considerá-la como algo intrinsecamente negativo. O ideal capacitista, que implicitamente mantém formas normativas que os corpos devem



adotar – ou, pelo menos, se esforçar para fazê-lo – nos impede de conceber a diferença, imaginando outras formas de "essencialidades" humanas.

Um dos ambientes sociais em que o olhar capacitista é mais evidente é o campo educacional. Manifesta-se a sobrevivência desse esquema de pensamento, na evolução normativa e nas práticas no ambiente educacional brasileiro, transformando o caminho para uma educação inclusiva em um ideal sem consolidação plena.

No entanto, no Brasil, embora compromissos tenham sido firmados, as regras e procedimentos de escolaridade continuam a ser aplicados que facilitam a marginalização e a segregação de alunos com necessidades educativas especiais, o que destaca a sobrevivência desse "olhar capacitista" que perpetua o fato de que continua a ser visto como algo natural que pessoas cujo funcionamento corporal não corresponda ao considerado normal são separados daqueles que parecem se encaixar dentro desses padrões normativos.

Como mostramos ao longo desta seção, os avanços alcançados em relação à inclusão no sistema educacional do grupo de pessoas com necessidades educativas especiais são incompletos e insuficientes em virtude de uma estrutura de práticas, representações e ações capacitistas que continuam a naturalizar a segregação de pessoas que não correspondem ao ideal normativo de um corpo e ao funcionamento do mesmo exaltado e justificado como o único digno de consideração. Assim, no Brasil, enquanto compromissos internacionais foram conquistados no campo da inclusão educacional, continuam a ser aplicadas regras e procedimentos de escolaridade que facilitam a marginalização e a segregação de alunos com necessidades educativas especiais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Responder com equidade e justiça à diversidade dos alunos é um dos principais desafios e obrigações que a educação no século XXI deve enfrentar. Para isso, é necessário ter uma educação inclusiva que promova as mudanças relevantes para que a educação de qualidade realmente ocorra. A UNESCO (2006) define a inclusão como o processo de enfrentamento e resposta às diversas necessidades de todos os alunos por meio de práticas inclusivas na aprendizagem, culturas e comunidades e redução da exclusão dentro da educação.



Portanto, cita-se a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais (BRASIL, 2007, cap. V):

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem, e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação dos professores para o atendimento especializado e os demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007, Cap. V).

Diante disso, é definida como uma filosofia escolar baseada na democracia e igualdade, que valoriza positivamente a diversidade e entende que todos os alunos devem aprender ao longo da escolaridade, independentemente de suas dificuldades ou características pessoais.

É também um processo para aprender a conviver com as diferenças das pessoas, o que requer humanização e busca garantir a presença, participação e sucesso de todos os alunos.

No entanto, alguns autores percebem um certo desânimo ou sensação de estagnação em relação ao avanço da educação inclusiva. As mudanças positivas pelas quais o sistema educacional tem sofrido nas últimas décadas foram um pouco mais lentas e o impulso contínuo exigido pela educação inclusiva não ocorreu. Diante desse fato, diante do desafio de desenvolver um sistema educacional inclusivo, a formação adequada de professores é uma condição que se torna inegociável. Tanto o treinamento inicial quanto o contínuo tornam-se os dois principais focos de ação. O primeiro é responsável pelas universidades e o segundo para centros de formação de professores por meio de orientadores, que desenvolvem a orientação psicopedagógica dos professores.

A literatura internacional, portanto, estabelece que uma prática orientadora, desenvolvida a partir de uma abordagem de acompanhamento ao Atendimento Educacional Especializado, a partir de processos de pesquisa de ação



colaborativa, influencia significativamente o desenvolvimento profissional de professores e psicopedagogos mais propensos a desenvolver uma pedagogia inclusiva em suas salas de aula.

Desse modo, torna-se imperiosa uma estratégia geral para o desenvolvimento de processos reflexivos, não só com professores, mas com o resto da comunidade, que abre novos espaços de orientação psicopedagógica em um quadro de ação comunitária e transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel., BOOTH., Tony.; DYSON, Alan. Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. **International Journal of Inclusive Education**, 10, (4-5), July-September, p. 295-308, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal: Brasília, 1988. Disponível no site [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br), acesso em 20 de maio, 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispões sobre o apoio da União e os recursos para a implantação do Atendimento Educacional Especializado. Brasília: 2008. Disponível em PDF: [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp). Acesso em maio de 2016.

BRASIL. **Lei Nº 11.494/2007**. Dispõe sobre o Fundo e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: 2007. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp). Acesso em maio de 2016.

BRASIL. **Nota Técnica nº11 de 2010**. MEC/SEESP. Brasília: 2010. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp). Acesso em: 25/26/27 de maio, 2016.

BRASIL. **Lei 3.146 06 de julho, 2015**. Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acessado em 20/05/2016.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em maio de 2016.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001. Disponível em: [www.mec.gov.br/cne](http://www.mec.gov.br/cne). Acesso em maio de 2016.





BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial. **Política Nacional Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

DYSON, Alan. Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. **British Journal of Special Education**, 28(1), p. 24-29, 2011.

FLORIAN, Lani. Special education in an era of inclusion: The end of special education or a new beginning? **The Psychology of Education Review**, 34(2), p. 22-29, 2010.

PRIETO, R. G. **Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C.F. (Orgs.) Escola inclusiva. São Carlos: edufscAR, p. 45-60, 2002.

RAPOLI. E. A. **A Educação Especial na Perspectiva da inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação. Brasília, 2010.

SAMANIEGO, Pilar. **Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica**. CERMI, (39), Ediciones Cinca. 2009.

TOBOSO, Mario **"Capacitismo"**, en R. Lucas Platero, María Rosón y Esther Ortega(eds.): *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona. Ed. Bellaterra, pp. p. 73- 81, 2019.

UNESCO **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1994.

VISLIE, Lise. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. **Eur. J. of Special Needs Education**, 18(1), p. 17–35, 2003.

WOLBRING, Gregor; GUZMÁN, Paco. "Human Enhancement Through the Ableism Lens (an e-mail interview made by Francisco Guzmán)", Dilemata. **Revista Internacional de Éticas Aplicadas**, 3, pp. 1-13, 2010.