

## A educação especial no contexto da educação inclusiva: Compartilhando reflexões



<https://doi.org/10.56238/chaandieducasc-010>

### Claudia Terra do Nascimento Paz

IFFAR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

Doutora em Educação pela UFRGS, na linha de Psicopedagogia e Processos de ensino-aprendizagem.

### RESUMO

A educação especial vem construindo sua identidade e atuação ao longo do tempo, respondendo pelo atendimento educacional especializado (AEE), de forma a complementar e/ou suplementar à formação escolar. Nesse sentido, o objetivo deste compartilhamento de reflexões foi refletir acerca do público-alvo desta atuação. É consenso que este público responde pelos alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. No entanto, a

Política Educacional de Educação Especial, desde 2008, aponta os alunos com transtornos funcionais específicos como parte deste público. Apesar disto, alunos com TDAH e com transtornos específicos de aprendizagem, em geral, não são vistos como parte do AEE. Assim como outros alunos que possuem transtornos do neurodesenvolvimento e são público-alvo, esses alunos também podem apresentar dificuldades severas de aprendizagem. Assim, torna-se fundamental esta reflexão, já que tais quadros compõem um rol de transtornos de início precoce, com condições permanentes e características cognitivas atípicas, que trazem a estes estudantes a necessidade de inúmeros recursos de acessibilidade curricular para que o processo de educação inclusiva se cumpra com efetividade.

**Palavras-chave:** Educação especial, Educação inclusiva, Público-alvo.

## 1 INTRODUCTION

### 1.1 INICIANDO AS RELEXÕES

Ao longo das últimas décadas, a educação especial ganhou seu espaço e firmou sua identidade diante da perspectiva da educação inclusiva. O educador especial, então, é o professor especialista, responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE), cujo objetivo reside em:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009).

Com sua identidade construída e reconstruída ao longo do tempo, este professor consolidou sua prática em torno de um público-alvo específico, especialmente no Brasil, onde as legislações reiteram, sucessivamente, o professor de educação especial como o professor dos alunos com deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.



Estes sujeitos, excluídos historicamente da educação formal, tiveram sua luta visibilizada a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e seu ápice de inclusão legal com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 1996 (BRASIL, 1996), momento em que reiterou-se seus direitos e garantias à educação inclusiva, sendo as principais a reserva de vagas no ingresso em instituições públicas de ensino, instituída pela chamada lei de cotas para PCDs, Lei 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012), o Atendimento Educacional Especializado, regulamentado pelo Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) e as flexibilizações curriculares, regulamentadas pela LDB, Lei 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, regulamentado pela Lei nº 13.409 de 2015, que assegura o direito à educação dentro de um sistema inclusivo (BRASIL, 2015).

## 1.2 IDENTIDADE, PAPEL DO EDUCADOR ESPECIAL NA ESCOLA E PÚBLICO-ALVO

Obviamente muito ainda se tem por fazer. Porém, muito já se avançou no sentido de visibilizar e compreender que estes sujeitos têm direitos à uma educação verdadeiramente inclusiva na escola regular, que deve ser vista como lugar de todos e de respeito às diferenças. Como nos aponta o próprio paradigma inclusivo, trazido através da Declaração de Salamanca, documento do qual o Brasil é signatário, a ideia de educação inclusiva é compreender que a educação é para todos. A referida Declaração também traz em seu bojo a ideia de que qualquer sujeito com necessidades educacionais específicas possuem o mesmo direito à educação dos demais.

Recentemente, em 2021 foi publicada a Lei Federal n. 14.254, que garante aos sujeitos com TDAH e com transtornos específicos da aprendizagem o direito ao acompanhamento pedagógico especializado na escola regular, especialmente para aqueles que possuem dificuldades de no desenvolvimento da leitura e da escrita, ou instabilidade na atenção (BRASIL, 2021). Porém, muito antes disso, na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a ideia da educação especial atender, também, alunos com os chamados transtornos funcionais específicos já estava semeada.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em **transtornos funcionais específicos**, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

Estes últimos, no entanto, não são vistos como público-alvo da educação especial e historicamente nunca foram público-alvo de ninguém. Os atuais excluídos do processo formal de aprendizagem, não possuem garantias legais ao ingresso e/ou à permanência. Tal qual nos aponta Moysés (2014, p. 09), esses são sujeitos que “conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola,



mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira”.

A pergunta que me faço cotidianamente, enquanto educadora especial, motivo da escrita deste compartilhamento de reflexões, cada vez que a instituição de ensino onde atuo como educadora especial recebe um aluno com TDAH ou Transtornos Específicos de Aprendizagem, é: Por que esses alunos ainda não são vistos como público-alvo da educação especial em grande parte das instituições de ensino, Brasil afora? Para refletir melhor acerca deste questionamento, trago alguns elementos sobre o tema:

1 - Assim como outros alunos que possuem transtornos do neurodesenvolvimento e que são nosso público-alvo, esses alunos também podem apresentar dificuldades severas com o processo formal de aprendizagem.

2 - Outro ponto válido de reflexão é: Por que, enquanto profissionais da inclusão, insistimos tanto que o laudo médico não nos é importante e que, por vezes, é apenas um rótulo, quando esse mesmo laudo, nos serve para dizermos quem é ou não é nosso aluno?

3 - Ainda: Com que critérios afirmamos categoricamente que sujeitos com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (mais conhecido em nosso meio como deficiência intelectual) e o Transtorno do Espectro Autista (ou autismo), ambos transtornos do neurodesenvolvimento, são nosso público-alvo, mas sujeitos com TDAH ou com dislexia, por exemplo, também transtornos do neurodesenvolvimento, não são?

Todos esses quadros compõem um rol de transtornos de início precoce em termos de desenvolvimento humano, são condições permanentes, considerando que ainda não há o que se falar em cura para transtornos do neurodesenvolvimento e carregam consigo características atípicas, as quais trazem para o processo de aprendizagem formal muitas dificuldades, apontando para a necessidade de recursos de acessibilidade curricular.

4 – Por fim: O AEE possui como objetivos identificar, elaborar, organizar e disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras de aprendizagem dos estudantes, considerando suas demandas específicas. Nesse sentido, podemos entender que tais objetivos envolvem a acessibilidade curricular. Por acessibilidade curricular, podemos compreender a garantia de que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, possam acessar e participar plenamente do currículo escolar. Isso inclui a adaptação de materiais didáticos, recursos tecnológicos e metodologias de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno (NASCIMENTO, 2023). Se entendermos que essa atribuição é do educador especial, enquanto profissional responsável pelo AEE na escola, quem deveria fazê-la para alunos com necessidades educacionais específicas, independentemente do laudo médico?



## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez tenhamos dificuldades em lidar com outros públicos porque a maioria de nós nunca estudou os transtornos do neurodesenvolvimento mais a fundo. Também desconfio que o público-alvo previsto legalmente para a educação especial, contém muito da nossa identidade enquanto profissionais da educação e, por fim, mas não menos importante, o novo sempre assusta.

Quando lutamos e definimos nosso público-alvo, ainda na década de 1980 e o firmamos na década de 1990, pouco ou nada se conhecia cientificamente sobre o TDAH e os Transtornos Específicos de Aprendizagem e os estudos científicos estavam ainda se iniciando. Talvez, no atual momento, quando já conhecemos bem mais sobre esses quadros e estudos científicos já são bem conhecidos a respeito de como esses sujeitos se apresentam ao processo formal de aprendizagem, pudéssemos nos propor novas reflexões. E, nesse movimento, pensar que, ao invés de um laudo ou diagnóstico, o que deveria definir nosso público-alvo são as necessidades educacionais específicas de cada sujeito.

Por fim, como reflexão final, trago o seguinte questionamento: Se um aluno com discalculia, por exemplo, necessita de um trabalho de organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade curricular específicos, que complementem a formação da sala de aula regular, objetivos do AEE, quem deveria atendê-lo na escola? Fica o questionamento para reflexões futuras a quem desejar, assim como eu, fazê-lo.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Casa Civil, Brasília: 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP: 2008.

BRASIL. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC: 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil, Brasília: 2011.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Casa Civil, Brasília: 2015.

BRASIL. Lei nº 14.254 de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Casa Civil, Brasília: 2021.

MOYSÉS, M. A. A Institucionalização Invisível: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

NASCIMENTO, L. Transformando a Educação: A Importância da Acessibilidade Curricular. Acesso em: <<https://www.vlibras.com.br/acessibilidade-curricular/#:~:text=A%20acessibilidade%20curricular%20%C3%A9%20a,necessidades%20individuais%20de%20cada%20aluno>> Acessado em: out. 2023.