

A AUTOCRÍTICA COMO RUPTURA COM O CAPACITISMO VELADO NO COTIDIANO DE UMA PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

Marlianne Ferreira dos Reis Andrade¹

Ana Paula de Araújo Barca²

Luciana Larissa Gama de Oliveira³

Italo Antônio Amaral de Brito⁴

Rosiane Soares Prata⁵

Considerando as diversas barreiras e entraves inerentes ao contexto escolar no que se refere à participação efetiva de estudantes público da Educação Especial (PEE), destaca-se a persistência de barreiras atitudinais, que contribuem para a estagnação dos discursos sobre inclusão escolar. Tal cenário evidencia um abismo entre o que se enuncia e as ações pedagógicas efetivamente comprometidas com a educação e o desenvolvimento integral desses estudantes. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo compartilhar a potência do movimento de autoanálise e autocrítica profissional como ferramenta de ruptura com o capacitismo velado no âmbito das práticas escolares. O estudo fundamenta-se no relato de experiência de uma profissional de apoio escolar (PAE), articulado à autoanálise de suas vivências. Para tanto, adotam-se movimentos dialéticos de análise que transitam do todo às partes, em sua dinâmica contraditória, possibilitando a construção de novos olhares e perspectivas de transformação. A discussão ancora-se nos pressupostos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como nas contribuições de Paulo Freire, especialmente nas obras *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido*. Os resultados apontam que a autoanálise crítica da profissional de apoio, permitiu identificar práticas desfavoráveis ao desenvolvimento do estudante acompanhado. Essa percepção é fundamental para reconhecer atitudes capacitistas que muitas vezes, de forma velada, comprometem o processo educativo do estudante. Conclui-se que processos formativos e dialógicos, centrados na escola, são favoráveis ao movimento de reflexão profissional.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Autocrítica; Capacitismo; Paulo Freire; Barreiras Atitudinais.

INTRODUÇÃO

A educação de estudantes público da Educação Especial constitui-se como um dos maiores desafios contemporâneos da escola pública brasileira. Apesar dos avanços normativos e do fortalecimento do discurso inclusivo, ainda se observa uma distância significativa entre o que se proclama nos documentos oficiais e o que se concretiza no cotidiano das escolas.

A Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015), em seu artigo terceiro, conceitua barreiras como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à

¹Profissional de Apoio Escolar na EAUFGPA. Graduada em Pedagogia. professoramarlianneandrade@gmail.com

²Professora da Educação Especial, Escola de Aplicação da UFPA (EAUFGPA). Doutora em Educação (PPGED/UFPA). Email: anapaulabarca@ufpa.br

³Professora da Educação Especial, Escola de Aplicação da UFPA (EAUFGPA). Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (UEPA/PPGEECA). Email: lucianagama@ufpa.br

⁴Profissional de Apoio Escolar na EAUFGPA, Pós-Graduado em ABA – Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo, Graduado em Pedagogia. brito.italo09@gmail.com

⁵Profissional de Apoio Escolar na EAUFGPA, Pós-Graduada em Educação Especial Inclusiva e Alfabetização e Letramento. Graduada em Pedagogia. rosisoaresprata@yahoo.com.br

acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” podendo ser classificadas em urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, tecnológicas e atitudinais. Estas últimas revelam-se complexas e enraizadas, pois manifestam-se em concepções, comportamentos, preconceitos e estigmas que impedem a participação plena do estudante. Diante disso, percebe-se que essas barreiras são fortes elementos que sustentam a exclusão, pois mesmo quando há recursos, a falta de uma postura acolhedora, muitas vezes construída pela ausência da autocrítica, não é capaz de enxergar o potencial do(a) estudante PEE, reverberando em seu processo educativo de aprendizagem e convivência.

Sabe-se que as condições de trabalho, em muitos contextos, não se mostram favoráveis à construção de práticas pedagógicas mais plurais, capazes de contemplar os diferentes modos de aprender que caracterizam a diversidade humana. Entre os desafios, destacam-se a insuficiência de tempo destinado ao planejamento coletivo entre docentes da educação comum e da Educação Especial, o que inviabiliza a consolidação de um trabalho articulado e colaborativo; o elevado número de estudantes por turma; a ausência ou fragilidade de políticas de formação continuada voltadas à qualificação do corpo docente; a escassez de recursos didático-pedagógicos; e o sucateamento das estruturas físicas escolares, entre outras problemáticas que atravessam o cotidiano da escola pública brasileira. Na esteira dessas reflexões, o objetivo central deste trabalho consiste em analisar como as barreiras atitudinais, concretizada em ações capacitistas podem configurar-se como entraves significativos à efetivação de práticas inclusivas, bem como de que modo o movimento de autoanálise e autocrítica profissional pode contribuir para a superação dessas barreiras.

O capacitismo opera como uma ideologia que hierarquiza a vida, a partir de padrões de funcionalidade e produtividade. Conforme discute Mello (2016), essa estrutura não apenas discrimina, mas define a deficiência como uma falha biológica a ser corrigida, ignorando que a opressão é um produto social, assim, o corpo que foge à norma é desumanizado, sendo visto apenas pela lente da limitação e da incapacidade. Na prática, o preconceito manifesta-se em formas de piedade, infantilização ou exclusão deliberada nos espaços de convivência.

A relação entre esses conceitos é de causa e efeito, pois o capacitismo sustenta as barreiras atitudinais que segregam o indivíduo. Para Sassaki (2013), a verdadeira inclusão só é possível quando a sociedade rompe com a visão assistencialista e passa a remover os preconceitos que impedem o protagonismo da pessoa com deficiência. Portanto, a mudança estrutural exige que as barreiras mentais sejam as primeiras a serem derrubadas.

Em consonância com a perspectiva dialética, o interesse por esta temática emerge de uma dupla inquietação. Por um lado, advém da análise individual realizada por uma profissional de apoio escolar que acompanhou um estudante com Transtorno do Espectro Autista em sua rotina escolar. Por outro, amplia-se para uma análise mais abrangente, contemplando relatos e ocorrências em níveis mais macros, possibilitando a construção de reflexões que dialogam com dimensões coletivas e institucionais. Portanto, o objetivo desta pesquisa é compartilhar a potência do movimento de autoanálise e autocrítica profissional como ferramenta de ruptura com o capacitismo velado no âmbito das práticas escolares.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem como objeto de análise o relato de uma profissional de apoio escolar atuante em uma escola pública ao longo de um ano. Fundamentado na perspectiva do método dialético (Cury, 1986), cujo compromisso reside na compreensão da realidade e na

identificação de possibilidades de transformação, o estudo parte da elaboração de um relato acerca do processo de autoanálise e autorreflexão da profissional no exercício de suas atividades. A partir desse relato, foram desenvolvidas reflexões com o objetivo de contribuir para a ampliação do movimento de reflexão profissional no âmbito do trabalho pedagógico com estudantes público da Educação Especial na escola comum inclusiva.

Assim, realizou-se um movimento de análise em nível micro — considerando as relações da profissional de apoio escolar com o processo educativo do estudante —, o qual possibilita a ampliação para reflexões em nível macro. Desse modo, torna-se possível pensar em outras realidades e contextos que envolvem processos educativos de crianças com TEA, em coerência com Cury (1986, p. 67), ao afirmar que “a apropriação de um saber revelador se torna momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições e anuncia a possibilidade de novas relações sociais”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E/OU DISCUSSÕES

O presente relato refere-se à atuação de uma Profissional de Apoio Escolar (PAE) ao longo de um ano letivo, acompanhando um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte. O exercício da função de PAE, conforme definido pela Lei Brasileira de Inclusão, caracteriza-se pela mediação direta em atividades de higiene, alimentação e locomoção, com vistas à promoção da autonomia do estudante.

A American Psychiatric Association (2023) define o Transtorno do Espectro Autista como uma condição caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, acompanhados por padrões restritos e repetitivos de comportamento. Pessoas com nível 3 de suporte, em geral, apresentam limitações significativas na comunicação verbal e não verbal, demandando apoio substancial — como é o caso do estudante em questão.

Nesse contexto, o cotidiano de trabalho da PAE revelou-se desafiador, exigindo constante observação, análise e sensibilidade diante dos comportamentos e das formas de comunicação expressas pelo estudante. Questões relacionadas à interação, como tentativas de fuga recorrentes, demandavam da profissional uma observação atenta para compreender as motivações desses comportamentos e o modo como o estudante se engajava nas propostas pedagógicas.

O desenvolvimento, contudo, não ocorre de forma linear. Muitas vezes, o progresso manifesta-se de maneira aparentemente repentina, em momentos de autonomia nos quais o estudante evidencia habilidades que vinham sendo construídas gradativamente. Conciliar tais avanços com episódios de desregulação e crises exige uma atuação intencional que ultrapasse o cuidado físico e emocional. Para que a mediação seja efetiva, é fundamental estabelecer um vínculo consistente com o estudante. Conforme afirma Lev Vygotsky (2007), o aprendizado é um processo social e mediado; sem a conexão entre os sujeitos e a crença na capacidade de aprender, a inclusão corre o risco de permanecer apenas no plano formal, limitando o desenvolvimento e a expressão das singularidades do estudante.

No entanto, na rotina de trabalho, o movimento de autoanálise nem sempre se faz presente. Foi por meio das formações e dos diálogos promovidos na Coordenação de Inclusão (CEI), bem como a partir do olhar colaborativo de outro PAE, que a profissional percebeu estar inserida em uma zona de conforto que, sob o pretexto de proteção e cuidado, camuflava práticas pouco promotoras de autonomia. Gradualmente, consolidou-se uma rotina excessivamente externa à sala de aula: diante de qualquer sinal de agitação ou dificuldade, optava-se pela retirada imediata do estudante do convívio coletivo.

O que aparentava ser manejo de crise configurava-se, na realidade, como uma barreira invisível, que privava o educando das interações sociais e pedagógicas essenciais ao seu desenvolvimento junto aos pares. Conforme anunciado, a ruptura com esse ciclo ocorreu a partir da intervenção e do olhar crítico de outro profissional. Por meio da observação externa e do diálogo reflexivo, a PAE foi confrontada com sua própria prática, reconhecendo que a rotina construída fora da sala atendia mais à sua necessidade de controle do que às demandas reais do estudante.

Esse “espelhamento” constituiu um marco para um processo desafiador de autocrítica, potencializado pelas formações da CEI e pelas leituras freirianas. A profissional passou a reconhecer que sua atuação estava atravessada por uma perspectiva capacitista, na medida em que subestimava a capacidade do estudante de permanecer e participar das atividades em sala.

O reconhecimento dessa postura — embora desconfortável — foi fundamental para a transição de uma prática assistencialista para uma mediação pedagógica efetiva. A partir desse movimento, ampliou-se a análise para o contexto escolar como um todo, identificando que o padrão de “alívio” diante da ausência ou do afastamento do estudante público da Educação Especial configurava-se como uma barreira atitudinal recorrente entre diferentes sujeitos do processo educativo.

Os diálogos formativos na CEI fortaleceram o processo de autoanálise, especialmente à luz de obras como *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, que afirma que “ensinar não é transferir conhecimento”. Tal perspectiva reafirma que a educação se constrói na relação, na problematização e na prática crítica.

Somado ao movimento individual de autocrítica, desenvolveram-se reflexões mais amplas sobre vivências que atravessam o processo educativo de outros estudantes, envolvendo múltiplos sujeitos. Nas partilhas realizadas no contexto escolar, observa-se a recorrência de situações que evidenciam barreiras atitudinais persistentes em relação ao público da Educação Especial — desde o sentimento de alívio diante da ausência do estudante até a oferta de atividades desprovidas de intencionalidade pedagógica.

Superar tais cenários requer processos formativos de base crítica e o fortalecimento de um trabalho colaborativo e articulado entre docentes da educação comum, professores da Educação Especial, profissionais de apoio e toda a comunidade escolar. Em consonância com a perspectiva freiriana, defende-se que a educação só se torna verdadeiramente emancipatória quando promove conscientização e compromisso ético.

O capacitismo velado oculta o preconceito sob termos como “inclusão” e “igualdade”; contudo, a inclusão se concretiza nas práticas cotidianas. Não basta aceitar no discurso se, no cotidiano escolar, o estudante permanece impedido de participar plenamente da vida coletiva. Avançar implica ir além dos discursos que proclamam igualdade de direitos e investir na organização de processos educativos efetivamente plurais que contemplem diferentes modos de existência, de compreensão e de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida neste trabalho evidencia que a inclusão escolar não se concretiza apenas por meio de leis, discursos ou documentos oficiais, mas, sobretudo, por práticas pedagógicas intencionais, éticas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes público da Educação Especial. As barreiras atitudinais persistem como desafios centrais, demandando um enfrentamento coletivo e contínuo que articule a atuação de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, torna-se essencial fortalecer o trabalho colaborativo entre professores(as) da educação comum, docentes da Educação Especial, profissionais de apoio

escolar e demais participantes do processo educativo, bem como implementar programas de formação continuada de base crítica, capazes de fomentar reflexões acerca do capacitismo, dos preconceitos e das metodologias inclusivas.

A autocrítica profissional, nesse contexto, configura-se como ferramenta indispensável para a ruptura com práticas capacitistas veladas e para a construção de uma escola efetivamente inclusiva. O relato apresentado revela-se duplamente potente: por um lado, evidencia o papel crucial de processos formativos e dialógicos coletivos, assentados em referenciais críticos, como os de Paulo Freire, no percurso profissional dos sujeitos que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial; por outro, constitui-se como um convite à reflexão coletiva sobre concepções e práticas relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido com esses estudantes no contexto da escola comum inclusiva.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

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, DF: Presidência da República, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

MELLO, Anahí Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do modelo médico aos modelos sociais a partir das artes de fazer o comum**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 9. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 31.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.