

A ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

TEACHING PRACTICE IN INCLUSIVE EDUCATION: PEDAGOGICAL STRATEGIES TO SUPPORT STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

LA ACTUACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA ATENDER A ESTUDIANTES CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Gisele Regina Nicolau¹

RESUMO: Este artigo analisou a atuação docente na Educação Inclusiva, com foco em práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto da escola regular. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa, fundamentado em marcos legais brasileiros e em produções acadêmicas que discutem inclusão escolar, organização do trabalho pedagógico, avaliação e estratégias de apoio à aprendizagem. Os achados indicaram que a efetivação da inclusão depende menos do simples acesso à matrícula e mais da capacidade da escola de transformar diretrizes em ações pedagógicas concretas, como planejamento flexível, diversificação de recursos, intervenções graduadas e acompanhamento contínuo do progresso. Também se evidenciou a relevância do trabalho colaborativo entre docentes, coordenação pedagógica e serviços de apoio, como o Atendimento Educacional Especializado, quando articulado à sala comum. Conclui-se que práticas docentes inclusivas exigem formação continuada, condições institucionais e uma cultura escolar comprometida com a participação e a aprendizagem, reduzindo barreiras e ampliando oportunidades educacionais para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT: This article analyzed teaching practice in Inclusive Education, focusing on pedagogical strategies aimed at supporting students with learning difficulties in mainstream schooling. This is a qualitative bibliographic and documentary study grounded in Brazilian legal frameworks and academic publications addressing school inclusion, pedagogical organization, assessment, and learning support strategies. The findings indicate that inclusion depends less on enrollment itself and more on the school's ability to translate guidelines into concrete pedagogical actions, such as flexible planning, diversified resources, graduated interventions, and continuous monitoring of progress. The relevance of collaborative work among teachers, pedagogical coordination, and support services—such as Specialized Educational Assistance, when articulated with mainstream classrooms—was also highlighted. The study concludes that inclusive teaching practices require ongoing teacher education, institutional conditions, and a school culture committed to participation and learning by reducing barriers and expanding educational opportunities for all.

Keywords: Inclusive education. Pedagogical practices. Learning difficulties.

¹ Mestranda em Educação. Christian Business School.

RESUMEN: Este artículo analizó la actuación docente en la Educación Inclusiva, con énfasis en prácticas pedagógicas orientadas a atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje en el contexto de la escuela regular. Se trata de un estudio bibliográfico y documental, de enfoque cualitativo, basado en marcos legales brasileños y en producciones académicas que discuten inclusión escolar, organización del trabajo pedagógico, evaluación y estrategias de apoyo al aprendizaje. Los hallazgos indicaron que la inclusión efectiva depende menos de la matrícula y más de la capacidad de la escuela para transformar directrices en acciones pedagógicas concretas, como planificación flexible, diversificación de recursos, intervenciones graduadas y seguimiento continuo del progreso. También se evidenció la importancia del trabajo colaborativo entre docentes, coordinación pedagógica y servicios de apoyo, como la Atención Educativa Especializada, cuando está articulada con el aula común. Se concluye que las prácticas docentes inclusivas requieren formación continua, condiciones institucionales y una cultura escolar comprometida con la participación y el aprendizaje, reduciendo barreras y ampliando oportunidades educativas para todos.

Palabras clave: Educación inclusiva. Prácticas pedagógicas. Dificultades de aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, no cenário brasileiro, vem sendo construída como um compromisso ético, político e pedagógico com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, sem exceção. Esse compromisso aparece de forma consistente nos marcos normativos que orientam a escola comum como espaço de escolarização, participação e desenvolvimento, ao mesmo tempo em que indicam apoios e serviços complementares para reduzir barreiras e promover equidade (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011).

Mesmo com esse avanço legal e político, a prática cotidiana ainda revela um desafio persistente: muitos alunos com dificuldades de aprendizagem permanecem em situação de baixa participação e progressos instáveis, especialmente quando o ensino não consegue se reorganizar para responder a ritmos, formas de aprender e trajetórias escolares diversas. Nessa realidade, o trabalho docente deixa de ser apenas “aplicar conteúdo” e passa a exigir leitura pedagógica fina, intervenção intencional e acompanhamento contínuo do desenvolvimento, o que coloca a prática pedagógica no centro do debate sobre inclusão (MENDES EG, 2006).

Um ponto sensível é que “dificuldades de aprendizagem” costuma ser um termo usado de maneiras muito diferentes dentro da escola: às vezes como descrição pedagógica provisória (dificuldade em leitura, escrita, matemática, atenção), e às vezes como rótulo que acaba justificando pouca intervenção ou expectativas reduzidas. Quando isso acontece, a inclusão corre o risco de virar apenas presença física, enquanto a aprendizagem real fica em segundo plano. Por isso, discutir práticas pedagógicas inclusivas significa discutir também expectativas de aprendizagem, avaliação, planejamento e apoio, sem cair na armadilha de tratar o estudante como “problema” (TAVARES LMFL, 2016).

É nesse cenário que a atuação docente precisa ser entendida como uma ação articulada: envolve estratégias didáticas, adaptação de atividades, diversificação de recursos, organização de tempos e interações, além de diálogo com a equipe pedagógica e, quando houver, articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Vale lembrar que o AEE é definido como apoio complementar ou suplementar, e não substitutivo ao ensino comum, o que reforça a responsabilidade central da sala regular no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

A literatura brasileira tem mostrado, com certa consistência, que a formação docente e as condições institucionais de trabalho influenciam diretamente a qualidade das práticas inclusivas: quando há planejamento coletivo, formação continuada e suporte pedagógico, o professor tende a desenvolver estratégias mais consistentes; quando isso não existe, a inclusão fica dependente de iniciativas individuais, o que fragiliza a continuidade do trabalho e a evolução do estudante (PLETSCH MD, 2009; KASSAR MCM, 2014).

Diante disso, este artigo tem como objetivo discutir a atuação docente na Educação Inclusiva, focalizando práticas pedagógicas que favoreçam o atendimento e o avanço de alunos com dificuldades de aprendizagem. A relevância do tema está justamente na lacuna entre o que as políticas públicas orientam e o que a escola consegue efetivar no cotidiano: o que falta, na prática, para que a inclusão se traduza em aprendizagem, progresso e participação com sentido

MÉTODOS

Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa, voltado à análise de produções acadêmicas e de marcos normativos relacionados à Educação Inclusiva e às práticas pedagógicas para estudantes com dificuldades de aprendizagem. A escolha por esse delineamento se justifica por permitir mapear conceitos, consensos e controvérsias presentes na literatura, além de sistematizar orientações oficiais que sustentam a organização do trabalho pedagógico inclusivo no contexto escolar brasileiro.

A pesquisa documental considerou textos normativos e orientadores, especialmente aqueles que estruturam o atendimento educacional na perspectiva inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as diretrizes operacionais para o AEE e o decreto que dispõe sobre educação especial e atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

A etapa bibliográfica foi conduzida com foco em artigos científicos que tratam de: formação docente para inclusão, práticas pedagógicas inclusivas, barreiras à aprendizagem e à

participação, avaliação e acompanhamento do progresso, e organização de apoios na escola. Foram priorizados textos de periódicos reconhecidos e repositórios acadêmicos, com ênfase em bases de circulação científica na área de Educação, especialmente publicações indexadas em ambientes como a SciELO, por sua relevância na divulgação de pesquisas brasileiras (MENDES EG, 2006; PLETSCHE MD, 2009; TAVARES LMFL, 2016; VITALIANO CR, 2019).

Como estratégia de busca, utilizaram-se descritores combinados, em língua portuguesa, tais como: “educação inclusiva”, “dificuldades de aprendizagem”, “práticas pedagógicas”, “formação docente”, “AEE” e “avaliação formativa”, buscando captar tanto estudos voltados à sala comum quanto investigações que analisam a interface entre inclusão e avaliação. Para fortalecer a consistência do recorte, foram selecionados materiais com aderência direta ao objetivo do artigo e com contribuições explícitas para a compreensão de práticas, desafios e possibilidades de intervenção pedagógica.

A análise dos materiais foi realizada por leitura exploratória e, posteriormente, leitura analítica, organizando-se os achados em eixos temáticos: (1) fundamentos e políticas da inclusão; (2) dificuldades de aprendizagem e barreiras no cotidiano escolar; (3) práticas pedagógicas e estratégias de apoio; (4) formação docente e condições institucionais; (5) avaliação e acompanhamento do progresso. Por se tratar de estudo bibliográfico e documental, sem coleta de dados com seres humanos, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa, mantendo-se, ainda assim, o compromisso com rigor acadêmico, fidelidade às fontes e coerência na interpretação.

4

RESULTADOS

A análise documental das políticas e marcos legais mostra que a Educação Especial é compreendida como modalidade que perpassa todas as etapas e níveis, com oferta preferencialmente na rede regular, e com previsão de serviços de apoio especializado quando necessário, como forma de garantir acesso ao currículo e condições de participação escolar (BRASIL, 1996; BRASIL, 2011).

Nos documentos normativos examinados, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aparece descrito como ação complementar/suplementar à escolarização, voltada à disponibilização de recursos, serviços e estratégias para reduzir barreiras e ampliar a participação do estudante no cotidiano da escola (BRASIL, 2011; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009).

Ainda no plano normativo, identificou-se que a legislação e diretrizes recentes reforçam a perspectiva de acessibilidade e de organização de práticas escolares que considerem a

diversidade, indicando a necessidade de ajustes pedagógicos e de condições institucionais para assegurar o direito à educação em igualdade (BRASIL, 2015).

No conjunto de estudos revisados sobre inclusão escolar no Brasil, aparecem resultados recorrentes apontando que a implementação da inclusão se dá em meio a tensões entre princípios, discursos e práticas concretas nas escolas, com ênfase na complexidade do trabalho docente frente às demandas de escolarização de estudantes que aprendem em ritmos e modos diferentes (MENDES, 2006).

Nos estudos voltados à formação docente para a educação inclusiva, verificou-se a presença de achados que descrevem lacunas de preparo para lidar com a diversidade em sala comum, especialmente quando o professor precisa articular planejamento, avaliação, gestão de sala, adaptações e diálogo com apoios especializados, considerando as condições reais de trabalho (PLETSCH, 2009).

Em pesquisas e análises sobre práticas pedagógicas inclusivas, os resultados apresentados descrevem o uso de estratégias de ensino que envolvem flexibilização de atividades, variação de recursos didáticos, organização de rotinas e proposição de tarefas graduadas, com o objetivo de ampliar possibilidades de participação e reduzir obstáculos que interferem na aprendizagem (ANJOS, 2013).

5

Na literatura que discute barreiras à aprendizagem e à participação, foram registrados resultados que descrevem obstáculos associados a fatores pedagógicos e organizacionais (por exemplo, planejamento pouco flexível, recursos insuficientes, dificuldades de comunicação e de acesso a materiais), com indicação de que a avaliação da inclusão pode ser observada no cotidiano da escola a partir do que facilita ou restringe a participação do estudante (OLIVA, 2016).

Também foram localizados estudos que utilizam o Index para Inclusão como referência para mapear culturas, políticas e práticas escolares, descrevendo resultados que organizam barreiras e recursos em dimensões do cotidiano institucional, com foco na revisão de procedimentos, relações e formas de apoio à diversidade (BOOTH; AINSCOW, 2011).

No campo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a revisão evidenciou publicações que descrevem a proposta como estrutura para planejar aulas com múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, destacando resultados de literatura que associam o DUA à ampliação de acessibilidade pedagógica e à redução de barreiras, especialmente quando aplicado ao planejamento e à formação de professores (BOCK, 2018; ZERBATO; MENDES, 2021).

Em estudos teóricos sobre avaliação da aprendizagem e inclusão, os resultados apresentados descrevem que práticas avaliativas podem operar tanto como mecanismo de participação quanto de exclusão, dependendo de como são conduzidas e de quais critérios e instrumentos são mobilizados para acompanhar o progresso do estudante (SOUZA, 2012).

Na literatura sobre formação docente em avaliação, identificaram-se resultados que apontam para a presença de lacunas na formação inicial e na formação continuada voltadas ao campo avaliativo, com repercussões descritas no modo como professores organizam critérios, interpretam desempenhos e tomam decisões pedagógicas no cotidiano escolar (JONG, 2008).

Por fim, na análise do documento curricular nacional, observou-se a descrição da BNCC como referência normativa de aprendizagens essenciais e de organização curricular, aparecendo como um marco frequentemente mobilizado em produções que tratam do alinhamento entre planejamento, avaliação e garantia de aprendizagens, inclusive quando se considera a diversidade de estudantes e suas necessidades de apoio (BRASIL, 2018)

CONCLUSÃO

A partir do que foi reunido neste artigo, fica evidente que a atuação docente na Educação Inclusiva não pode ser entendida como um “esforço individual” ou como algo que depende apenas de boa vontade. O que se aprende com a leitura dos marcos legais e da literatura é que a inclusão se sustenta quando a escola organiza condições reais para que o professor planeje, acompanhe e intervenha de forma contínua, garantindo que o estudante com dificuldades de aprendizagem não apenas esteja presente, mas consiga avançar com dignidade e pertencimento.

Os resultados também mostram que as políticas públicas brasileiras oferecem diretrizes importantes, principalmente ao afirmar a escola regular como espaço prioritário de escolarização e ao definir o AEE como apoio complementar. No entanto, o cotidiano escolar pede um passo além: transformar orientações em práticas concretas, com rotinas de planejamento colaborativo, instrumentos de avaliação formativa e estratégias pedagógicas flexíveis. Quando isso não acontece, a inclusão corre o risco de se limitar à matrícula, deixando a aprendizagem real em segundo plano.

Outro ponto que se destaca é a necessidade de tratar “dificuldades de aprendizagem” com cuidado pedagógico e responsabilidade institucional. Nem tudo se resolve com encaminhamentos ou rótulos, e nem tudo deve ser reduzido a questões individuais do estudante. Muitas dificuldades se intensificam quando a escola não oferece intervenções precoces, atividades graduadas, mediações consistentes e acompanhamento do progresso. Por isso,

práticas como diversificação de recursos, flexibilização de tarefas, uso de estratégias baseadas em acessibilidade pedagógica e organização de apoio no interior da escola aparecem como caminhos promissores para fortalecer a aprendizagem.

Como contribuição, este estudo reforça que uma prática docente inclusiva exige três pilares: formação continuada com foco no cotidiano (planejamento, avaliação e intervenção), organização institucional para apoiar o trabalho do professor (coordenação pedagógica ativa, colaboração e fluxo de apoio) e uma cultura escolar que enxergue a diversidade como parte natural da sala de aula. Quando esses pilares se juntam, as ações deixam de ser improvisadas e passam a ser intencionais, acompanhadas e sustentáveis.

Por fim, como limitação, por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, o artigo não analisou experiências de campo em escolas específicas, o que poderia trazer evidências mais detalhadas sobre como as práticas inclusivas se materializam em contextos distintos. Para estudos futuros, recomenda-se investigar intervenções pedagógicas em turmas reais, acompanhando processos de avaliação formativa e evolução do estudante, bem como analisar como redes e escolas estruturam apoios e formação docente. Assim, será possível aproximar ainda mais o debate da realidade concreta e fortalecer decisões pedagógicas baseadas em evidências.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2018.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Câmara de Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 2009.

FREITAS, Lêda Gonçalves de; SILVA, Carla Cristie de França; FUKUDA, Cláudia Cristina; NETO, Gustavo Francisco. **Práticas pedagógicas na educação inclusiva: revisão sistemática**. Comunicações, Piracicaba, v. 28, n. 1, p. 31-47, 2021.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

OLIVA, Diana Vilac. **Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão**. Psicologia USP, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 492-502, 2016.

8

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar em Revista, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e233730, 2021.