

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE, AEE, CURRÍCULO E PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NA ESCOLA COMUM

INCLUSIVE EDUCATION IN ACTION: TEACHER EDUCATION, SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE (AEE), CURRICULUM, AND STUDENT PARTICIPATION IN MAINSTREAM SCHOOLS

Daiane de Lourdes Alves Velho¹
Sandra Maria dos Santos Vital²
Andréia Cristiane Godoy Fernandes Lopes³
Silviana Aguiar de Oliveira Santos⁴
Shirlei Siqueira Moreira⁵
Euzamar dos Santos Silva⁶

RESUMO: A efetivação da educação inclusiva exige que a presença do aluno na escola comum seja acompanhada por condições concretas de participação, aprendizagem e pertencimento. Este artigo analisa as relações entre formação docente, Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuação do profissional de apoio escolar e organização curricular, buscando compreender como esses elementos podem constituir uma rede pedagógica capaz de responder à diversidade sem produzir percursos paralelos ou práticas de segregação. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida a partir de produções que discutem formação de professores, políticas públicas de inclusão, AEE, apoio escolar, currículo, flexibilização e anticapacitismo. A análise evidencia que a inclusão não pode ser atribuída a um único profissional nem reduzida à disponibilização de serviços especializados. O AEE assume caráter complementar ou suplementar à escolarização e requer articulação com a classe comum; o profissional de apoio necessita integrar-se ao trabalho coletivo sem substituir a ação docente; e a flexibilização curricular precisa ampliar o acesso ao currículo comum, evitando propostas individualizadas que afastem o aluno das experiências compartilhadas com seus pares. Conclui-se que a passagem da presença à participação depende de formação continuada situada, planejamento colaborativo, acessibilidade e corresponsabilidade institucional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Atendimento Educacional Especializado. Currículo. Profissional de Apoio Escolar.

¹ Doutora em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

² Doutoranda em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

³ Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

⁴ Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

⁵ Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), pela Universidade Estadual de Maringá (UEM).

⁶ Especialista em Psicopedagogia Institucional com habilitação em Educação Especial. Professora da Educação Básica e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

ABSTRACT: The implementation of inclusive education requires that the presence of students in mainstream schools be accompanied by concrete conditions for participation, learning and belonging. This article analyzes the relationships among teacher education, Specialized Educational Assistance (AEE), the work of school support professionals and curriculum organization, seeking to understand how these elements can constitute a pedagogical network capable of responding to diversity without producing parallel pathways or segregating practices. This is a qualitative bibliographic and documentary study based on publications addressing teacher education, inclusive education policies, specialized educational assistance, school support, curriculum, flexibility and anti-ableism. The analysis indicates that inclusion cannot be assigned to a single professional or reduced to the provision of specialized services. AEE has a complementary or supplementary role in schooling and requires articulation with the mainstream classroom; school support professionals need to be integrated into collective pedagogical work without replacing teaching; and curriculum flexibility must broaden access to the common curriculum while avoiding individualized proposals that separate students from shared experiences with their peers. It is concluded that moving from presence to participation depends on situated continuing education, collaborative planning, accessibility and institutional co-responsibility.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Education. Specialized Educational Assistance. Curriculum. School Support Professional.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do acesso de alunos público da Educação Especial às escolas comuns modificou de maneira significativa o cotidiano das instituições de ensino. Entretanto, a matrícula, embora indispensável, não encerra o compromisso com a inclusão. Permanecer fisicamente no mesmo espaço que os demais alunos não significa, necessariamente, participar das situações de aprendizagem, acessar o currículo, estabelecer relações de pertencimento ou encontrar respostas pedagógicas adequadas às próprias necessidades.

Essa distinção entre presença e participação desloca a discussão da simples inserção do aluno para a qualidade das experiências escolares que lhe são oferecidas. A escola inclusiva precisa organizar tempos, espaços, recursos, mediações, avaliações e relações profissionais de modo que a diversidade seja considerada no planejamento pedagógico. Nessa perspectiva, a responsabilidade pela inclusão não pode ser transferida exclusivamente ao professor do AEE, ao profissional de apoio ou a qualquer agente isolado.

Russo e Pereira (2024) situam o Atendimento Educacional Especializado como direito do público da Educação Especial e destacam sua função no processo de inclusão. A organização do AEE envolve identificação de necessidades específicas, planejamento, recursos de acessibilidade e articulação com os professores das classes comuns. Tal concepção reforça que o atendimento especializado não constitui escolarização paralela, mas um serviço que deve dialogar com o percurso desenvolvido na classe comum.

A formação dos profissionais constitui outro elemento decisivo. Pereira e Silva (2026) discutem a formação continuada diante das políticas públicas brasileiras e apontam que a

existência de um arcabouço normativo consistente não garante, isoladamente, sua materialização nas escolas. Descontinuidade de ações, fragilidades de planejamento, ausência de acompanhamento e condições de trabalho limitadas interferem na transformação das orientações legais em práticas cotidianas.

Ao mesmo tempo, a organização curricular precisa ser examinada para que adaptações realizadas em nome da inclusão não produzam novas formas de separação. Silva, Lucena e Cenci (2026) problematizam intervenções curriculares que, quando desvinculadas das necessidades dos alunos e das experiências compartilhadas, podem restringir trajetórias formativas. Os autores defendem a importância de práticas que ampliem acesso e participação no currículo comum.

Também merece atenção a presença do profissional de apoio escolar. Dezem et al. (2026) identificam tensões relacionadas à formação, às condições de trabalho e à articulação com o professor regente, mostrando que a simples presença desse profissional não assegura inclusão. Quando sua atuação se torna substitutiva ou excessivamente individualizada, há risco de fragmentação do processo educativo. Em contrapartida, sua inserção em uma lógica pedagógica coletiva pode fortalecer a participação do aluno.

Diante dessas questões, o problema que orienta este estudo é: de que maneira a formação docente, o AEE, o profissional de apoio escolar e a organização curricular podem articular-se para transformar a presença do aluno público da Educação Especial em participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem? O objetivo geral consiste em analisar as relações entre esses elementos na organização do trabalho pedagógico inclusivo. Como objetivos específicos, busca-se discutir a formação continuada como dimensão do desenvolvimento profissional; compreender a função articuladora do AEE; problematizar os limites de práticas de apoio substitutivas; e analisar a flexibilização curricular sob a perspectiva da participação e do enfrentamento ao capacitismo.

2 METODOLOGIA

O estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A opção por esse percurso decorre do interesse em articular produções acadêmicas e documentos que abordam dimensões interdependentes da educação inclusiva, com ênfase na formação docente, no Atendimento Educacional Especializado, na atuação do profissional de apoio escolar, no currículo e no enfrentamento às barreiras à aprendizagem e à participação. A seleção das fontes considerou sua pertinência para o problema investigado e sua contribuição para a compreensão da organização do trabalho pedagógico inclusivo.

A análise foi organizada em quatro eixos: formação e desenvolvimento profissional; AEE e articulação pedagógica; apoio escolar e corresponsabilidade; currículo, participação e

enfrentamento às barreiras. Os eixos foram examinados de forma integrada, buscando identificar relações, tensões e implicações para a organização do trabalho escolar.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, não foram produzidos dados com participantes. As conclusões decorrem da interpretação das fontes selecionadas e permanecem circunscritas ao recorte teórico-documental adotado.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO: DA CAPACITAÇÃO PONTUAL AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação docente ocupa lugar central no debate sobre inclusão porque é no cotidiano da escola que princípios legais precisam adquirir forma pedagógica. Conhecer a legislação é necessário, mas não suficiente para enfrentar situações concretas envolvendo planejamento, comunicação, avaliação, acessibilidade, interação entre pares e diferentes formas de aprender.

Pereira e Silva (2026) defendem que a formação continuada não deve ser compreendida como mecanismo episódico destinado apenas a compensar lacunas da formação inicial. Ao contrário, precisa constituir processo permanente, relacionado às demandas reais da escola e à reflexão sobre a prática. Essa perspectiva altera o sentido da formação: em vez de acumular cursos desconectados do cotidiano, o professor passa a participar de processos de estudo, análise, planejamento e revisão de suas próprias ações.

4

A obra organizada por Miranda e Galvão Filho (2012) contribui para compreender que a formação para a educação inclusiva se relaciona diretamente às práticas e aos lugares ocupados pelos profissionais. Isso significa que o desenvolvimento profissional não ocorre fora das relações concretas da escola. As experiências construídas entre professores, equipes especializadas, gestão e demais profissionais podem constituir espaços formativos quando há condições institucionais para diálogo e reflexão.

Uma política formativa coerente com a inclusão precisa aproximar conhecimentos teóricos e problemas pedagógicos vividos pelas equipes. Estratégias de acessibilidade, recursos de tecnologia assistiva, flexibilização de atividades e formas diferenciadas de avaliação ganham sentido quando relacionadas aos alunos, às turmas e aos objetivos de aprendizagem. A formação, portanto, não pode produzir receitas universais para diagnósticos específicos; deve ampliar a capacidade profissional de observar barreiras, planejar alternativas e avaliar seus efeitos.

Outro aspecto importante é a responsabilidade institucional. Quando a formação é tratada apenas como iniciativa individual, o professor tende a assumir sozinho dificuldades que pertencem à organização do sistema de ensino. A continuidade das ações, o tempo destinado ao planejamento, o acompanhamento pedagógico e as condições de trabalho são componentes que influenciam a possibilidade de transformar conhecimentos formativos em práticas inclusivas.

4 O AEE COMO ARTICULAÇÃO E NÃO COMO ESPAÇO PARALELO

O Atendimento Educacional Especializado adquire sentido inclusivo quando complementa ou suplementa a escolarização e mantém relação efetiva com o que acontece na classe comum. Russo e Pereira (2024) indicam que o professor do AEE deve possuir formação para a docência e formação específica em Educação Especial, assumindo atribuições que incluem elaboração e avaliação do plano de atendimento, organização de estratégias pedagógicas, produção de recursos acessíveis e acompanhamento do uso de tecnologia assistiva.

Entre essas atribuições, destaca-se a articulação com professores das classes comuns. Esse aspecto impede que o AEE seja interpretado como lugar para o qual se transfere a responsabilidade pelo aluno. O conhecimento produzido no atendimento especializado precisa circular: recursos identificados como funcionais, formas de comunicação, estratégias de participação e necessidades de acessibilidade devem dialogar com as experiências desenvolvidas nos demais espaços escolares.

O plano do AEE, nessa perspectiva, não se confunde com um currículo separado. Sua finalidade é identificar necessidades específicas e organizar recursos e atividades capazes de eliminar ou reduzir barreiras. A aprendizagem dos componentes curriculares continua vinculada à escolarização comum. Essa distinção é importante porque preserva a responsabilidade pedagógica do professor regente e, simultaneamente, reconhece a contribuição especializada do professor do AEE.

A articulação também alcança as famílias e outras áreas quando necessário. Todavia, a participação de diferentes serviços não deve deslocar o caráter educacional das decisões escolares. Informações provenientes de outras áreas podem contribuir para a compreensão das necessidades do aluno, mas o planejamento pedagógico exige decisões construídas a partir dos objetivos educacionais, das condições de participação e das possibilidades de aprendizagem.

Quando há comunicação sistemática entre AEE e sala comum, o atendimento especializado deixa de funcionar como ação periférica. Ele passa a integrar uma rede de planejamento e acompanhamento que favorece maior coerência entre recursos de acessibilidade, estratégias de ensino e experiências curriculares.

5 PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR: ENTRE O SUPORTE E A SUBSTITUIÇÃO

A presença do profissional de apoio escolar tornou-se frequente nas redes de ensino e responde a necessidades importantes de determinados alunos. Contudo, sua atuação precisa ser compreendida dentro de uma organização coletiva para que o apoio não produza dependência, isolamento ou transferência indevida da responsabilidade docente.

Dezem et al. (2026) identificam fragilidades formativas, precarização das condições de trabalho e tensões na articulação entre profissional de apoio e professor regente. Segundo a análise dos autores, tais condições podem favorecer práticas individualizadas e, em determinadas situações, substitutivas. Esse resultado chama atenção para um problema recorrente: o aluno pode estar matriculado na classe comum, mas desenvolver grande parte das atividades apenas com o profissional de apoio, à margem das interações e das propostas dirigidas à turma.

6

O apoio torna-se pedagogicamente mais consistente quando contribui para ampliar autonomia e participação. Para isso, professor regente, AEE, gestão e profissional de apoio precisam compreender suas responsabilidades e estabelecer formas de comunicação. O profissional de apoio não deve funcionar como professor particular dentro da sala nem como responsável exclusivo pelo aluno.

A corresponsabilidade modifica também o planejamento. Se as atividades são elaboradas sem considerar a diversidade e somente depois entregues ao profissional de apoio para que sejam 'adaptadas', cria-se uma divisão artificial do trabalho. O planejamento inclusivo precisa antecipar diferentes formas de acesso, participação e expressão, reservando intervenções individualizadas para situações em que sejam efetivamente necessárias.

Assim, a qualidade do apoio não pode ser medida apenas pela quantidade de tempo que o adulto permanece ao lado do aluno. Em determinadas situações, um apoio excessivamente próximo pode limitar interações espontâneas com colegas e reduzir oportunidades de

autonomia. O objetivo deve ser oferecer o suporte necessário na intensidade adequada, revendo-o conforme as condições de participação se modificam.

6 CURRÍCULO, FLEXIBILIZAÇÃO E ANTICAPACITISMO

O currículo constitui uma dimensão decisiva para avaliar se a inclusão ultrapassa a presença física. É por meio das experiências curriculares que os alunos acessam conhecimentos, participam de atividades coletivas, desenvolvem habilidades e constroem pertencimento. Por isso, discutir inclusão exige perguntar não apenas onde o aluno está, mas a quais conhecimentos e experiências ele tem acesso.

Silva, Lucena e Cenci (2026) analisam intervenções curriculares na perspectiva da educação inclusiva e alertam que adaptações, adequações ou flexibilizações podem perder seu caráter inclusivo quando afastam o aluno das práticas significativas realizadas com seus pares. A individualização, portanto, não deve ser tomada automaticamente como sinônimo de inclusão.

Esse argumento não significa negar necessidades específicas. Há alunos que necessitam de recursos, tempos, linguagens, suportes ou formas diferenciadas de realizar determinadas atividades. A questão está no propósito da intervenção. Uma flexibilização inclusiva cria caminhos para aproximar o aluno dos objetivos e das experiências do currículo; uma intervenção segregadora pode reduzir expectativas, empobrecer oportunidades ou estabelecer um percurso permanentemente apartado.

Os autores também destacam o potencial de práticas universais que beneficiem diferentes aprendizes. Planejar materiais acessíveis, diversificar formas de apresentação, permitir diferentes modos de participação e prever recursos visuais, concretos ou tecnológicos desde o início reduz a necessidade de modificações posteriores destinadas exclusivamente a um aluno. Essa organização aproxima o currículo de uma perspectiva que reconhece a variabilidade como característica das turmas.

O debate anticapacitista acrescenta uma questão ética ao planejamento. Barreiras não surgem apenas de características individuais; podem ser produzidas por expectativas rígidas sobre desempenho, comunicação, comportamento e maneiras consideradas adequadas de aprender. Rever essas expectativas não implica abandonar objetivos educacionais, mas questionar se as formas utilizadas para alcançá-los são desnecessariamente excludentes.

Desse modo, flexibilizar não significa simplificar indiscriminadamente. Significa analisar o que é essencial na aprendizagem pretendida e criar condições para que diferentes alunos possam participar de sua construção. Essa perspectiva preserva o direito ao conhecimento e evita que a diferença seja utilizada como justificativa para oferecer experiências escolares empobrecidas.

7 DA PRESENÇA À PARTICIPAÇÃO: UMA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA CORRESPONSÁVEL

A efetivação da inclusão depende da articulação entre diferentes dimensões do trabalho escolar. A formação continuada precisa dialogar com as condições institucionais; o AEE necessita manter vínculo com a classe comum; o apoio escolar deve atuar com responsabilidades definidas; e as decisões curriculares precisam favorecer acesso ao conhecimento, autonomia e participação.

A passagem da presença à participação exige, portanto, uma organização pedagógica corresponsável. O professor regente mantém responsabilidade pelo ensino de todos os alunos da turma; o professor do AEE contribui com conhecimentos especializados, recursos e estratégias de acessibilidade; o profissional de apoio oferece o suporte previsto para as necessidades do aluno sem assumir indevidamente a função docente; e a gestão cria condições para que esses profissionais planejem, comuniquem-se e acompanhem o processo.

8

Nessa organização, o planejamento ocupa posição estratégica. Antes de decidir por uma atividade individual, a equipe pode perguntar quais barreiras existem na proposta comum e quais mudanças permitiriam maior participação. Essa pergunta altera o foco: em vez de iniciar pela ideia de que o aluno precisa adaptar-se à atividade, examina-se como a atividade pode ser organizada para acolher diferentes formas de aprender.

O acompanhamento também precisa considerar mais do que a execução de tarefas. Participar envolve compreender, comunicar-se, tomar decisões, interagir, experimentar, produzir e demonstrar aprendizagem. Um aluno que recebe permanentemente atividades desconectadas da turma pode completar tarefas e, ainda assim, permanecer à margem da experiência curricular.

Por isso, a avaliação das práticas inclusivas deve observar se os suportes oferecidos ampliam autonomia e acesso ao conhecimento. Recursos e mediações precisam ser revistos

quando deixam de cumprir essa função. A inclusão não é uma configuração definitiva estabelecida no início do ano letivo, mas um processo de planejamento, observação, análise e reorganização.

A cultura colaborativa torna-se, assim, condição para evitar a fragmentação. Reuniões pedagógicas, estudos de caso, momentos de planejamento compartilhado e registros de acompanhamento podem favorecer decisões mais consistentes quando utilizados para discutir barreiras e possibilidades, e não apenas para distribuir responsabilidades entre profissionais.

Esse movimento também reposiciona a formação continuada. As necessidades identificadas durante o planejamento e o acompanhamento podem orientar processos formativos mais próximos da realidade. Dessa maneira, formação, AEE, apoio e currículo deixam de constituir ações independentes e passam a integrar um mesmo projeto institucional.

7.1 A escola como lócus de formação e produção de saberes

A compreensão da escola como espaço de formação permite superar uma visão segundo a qual o professor somente aprende quando se afasta do cotidiano para receber conhecimentos elaborados externamente. Jesus e Effgen (2012) defendem a formação continuada em contexto como possibilidade de pensar as demandas que emergem da escolarização dos alunos público da Educação Especial. Para as autoras, a análise das práticas e a criação de espaços de reflexão coletiva constituem movimentos importantes para que a própria comunidade escolar produza respostas às questões que atravessam o ato educativo.

Essa perspectiva não desvaloriza cursos, estudos sistemáticos ou conhecimentos especializados. O que ela questiona é a suficiência de ações formativas desvinculadas das situações concretas enfrentadas pelos professores. Quando uma equipe discute por que determinado aluno não participa de uma atividade, analisa quais barreiras estão presentes, experimenta uma estratégia, observa seus efeitos e retorna ao planejamento, ocorre um processo de formação articulado à prática. A experiência deixa de ser simples repetição de procedimentos e passa a constituir objeto de reflexão profissional.

Miranda e Galvão Filho (2012) apresentam a formação, as práticas e os lugares de atuação como dimensões inter-relacionadas. Na apresentação da coletânea, os organizadores assinalam que a construção de uma escola inclusiva envolve dinâmicas escolares das quais participa toda a comunidade. Essa formulação é relevante porque impede que a inclusão seja concebida como

especialidade restrita a um setor. A formação necessária à escola inclusiva atravessa a docência, a gestão, o AEE e os demais profissionais que participam do cotidiano educacional.

Jesus e Effgen (2012) também relacionam a formação continuada à possibilidade de transformação do currículo, do ensino e da aprendizagem. A escola, nesse entendimento, torna-se espaço de investigação dos próprios saberes-fazeres. Isso significa que dificuldades encontradas no processo de escolarização não devem produzir apenas encaminhamentos ou justificativas para a não aprendizagem. Elas podem funcionar como questões pedagógicas capazes de mobilizar estudo, observação e produção coletiva de alternativas.

A reflexão sobre a prática ganha especial importância quando se considera a heterogeneidade das turmas. Não há um conjunto fixo de procedimentos capaz de responder a todas as situações. As necessidades de um aluno podem modificar-se conforme a atividade, o ambiente, os recursos disponíveis e as formas de mediação utilizadas. Por essa razão, a formação precisa desenvolver capacidade analítica, e não apenas repertório técnico. O professor necessita compreender por que escolhe determinada estratégia, qual barreira pretende enfrentar e quais evidências utilizará para avaliar se a intervenção ampliou a participação.

Pimentel (2012) acrescenta que a formação para inclusão deve possibilitar ao professor compreender as diferenças e reconhecer as potencialidades dos alunos. A autora problematiza aquilo que denomina pseudoinclusão: a presença do aluno com deficiência na escola regular sem efetivo envolvimento no processo de aprendizagem. Essa noção dialoga diretamente com o argumento central deste artigo, pois evidencia que matrícula e frequência são indicadores insuficientes quando não acompanhados de acesso ao conhecimento e participação nas experiências da turma.

A formação em contexto também favorece a construção de uma linguagem comum entre os profissionais. Termos como adaptação, flexibilização, acessibilidade, apoio e autonomia podem assumir sentidos muito diferentes no cotidiano. Quando não são discutidos coletivamente, cada profissional tende a agir segundo compreensões particulares, produzindo intervenções pouco articuladas. Reuniões pedagógicas e momentos de estudo podem contribuir para explicitar critérios: quando uma atividade necessita ser modificada, que objetivo deve ser preservado, qual apoio é necessário e de que modo se acompanhará o desenvolvimento do aluno.

Outro aspecto é a valorização do saber da experiência sem transformá-lo em verdade absoluta. Jesus e Effgen (2012), ao discutirem a formação continuada, recuperam a importância

da reflexividade crítica e das dimensões coletivas da formação. A experiência profissional ganha força quando pode ser narrada, confrontada com conhecimentos teóricos e reinterpretada à luz dos resultados observados. Dessa maneira, o professor não é mero executor de orientações, mas sujeito que participa da produção do conhecimento pedagógico.

Essa concepção demanda condições institucionais. Não basta solicitar colaboração se os horários dos profissionais não permitem encontro; não basta defender planejamento coletivo se todo o tempo de trabalho é consumido por demandas administrativas; não basta oferecer cursos se não há acompanhamento para que os conhecimentos estudados sejam relacionados às práticas. A formação inclusiva, portanto, possui uma dimensão organizacional. Ela depende de escolhas da gestão e das redes de ensino sobre tempo, prioridades, acompanhamento e continuidade.

A escola como lócus formativo também modifica a forma de compreender o erro. Uma estratégia que não produz o efeito esperado não precisa ser interpretada como fracasso individual do professor ou incapacidade do aluno. Pode constituir informação para o replanejamento. Esse deslocamento é particularmente importante em contextos inclusivos, nos quais respostas pedagógicas frequentemente precisam ser ajustadas. O compromisso profissional se expressa menos na pretensão de acertar antecipadamente todas as intervenções e mais na capacidade de acompanhar, registrar, discutir e reorganizar o trabalho.

11

Por fim, reconhecer a escola como espaço de formação implica assumir que a inclusão transforma os próprios profissionais e a instituição. Miranda e Galvão Filho (2012) afirmam que processos inclusivos requerem mais que mudanças pontuais, envolvendo transformações culturais e organizacionais. A formação continuada pode contribuir para esse movimento quando deixa de ser evento isolado e se torna parte da maneira como a escola analisa suas práticas, toma decisões e constrói respostas à diversidade.

7.2 Saberes docentes, expectativas e barreiras à aprendizagem

Pimentel (2012) discute a formação de professores para inclusão a partir dos saberes necessários e dos percursos formativos. Um ponto central de sua análise é que o desconhecimento sobre as especificidades dos alunos, associado ao não reconhecimento de suas potencialidades e à rigidez curricular, pode favorecer barreiras atitudinais e práticas pedagógicas distantes das necessidades reais. A discussão é importante porque desloca o olhar da deficiência

como explicação suficiente para as dificuldades escolares e direciona a análise para as condições pedagógicas oferecidas.

As expectativas docentes possuem efeitos concretos na organização do ensino. Quando o professor parte da convicção de que determinado aluno não conseguirá aprender, tende a reduzir oportunidades de participação, simplificar excessivamente as propostas ou deixar de investir em mediações. O resultado pode confirmar uma expectativa produzida pela própria limitação das oportunidades. Em sentido oposto, reconhecer potencialidades não significa ignorar dificuldades, mas sustentar a ideia de educabilidade e buscar condições para que o aluno avance a partir de seu modo de aprender.

A noção de barreira é especialmente fecunda para a educação inclusiva porque permite examinar a relação entre aluno e contexto. Uma instrução exclusivamente oral pode constituir barreira para quem necessita de apoio visual; uma avaliação com tempo rígido pode limitar a demonstração do conhecimento de alguns alunos; um material inacessível pode impedir participação antes mesmo de qualquer dificuldade relacionada ao conteúdo. Identificar essas situações exige conhecimento pedagógico e atenção às respostas dos alunos.

Pimentel (2012), apoiando-se na discussão sobre remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, associa o trabalho inclusivo ao investimento nas peculiaridades dos modos de aprender. Essa formulação não implica elaborar uma escola inteiramente individual para cada aluno. Ao contrário, exige compreender a diversidade presente na turma e organizar caminhos variados para objetivos educacionais compartilhados sempre que possível.

A avaliação constitui um exemplo significativo. Se o ensino foi organizado com determinados recursos de acessibilidade, a avaliação precisa guardar coerência com as condições utilizadas durante a aprendizagem. Avaliar de maneira inclusiva não significa atribuir resultados sem critérios, mas criar formas válidas para que o aluno demonstre o que aprendeu. Dependendo do objetivo, isso pode envolver apoio visual, comunicação alternativa, ampliação de tempo, uso de recursos tecnológicos, resposta oral ou organização diferenciada do instrumento.

Há, entretanto, uma diferença entre diversificar a forma de expressão e reduzir indiscriminadamente o conteúdo. A primeira estratégia procura preservar o objeto de aprendizagem e retirar barreiras desnecessárias; a segunda pode empobrecer a experiência curricular. Por isso, a decisão pedagógica precisa partir de perguntas claras: o que se pretende

avaliar? Qual elemento da tarefa é essencial? O formato utilizado mede a aprendizagem pretendida ou mede também habilidades periféricas que poderiam ser acessibilizadas?

Os saberes necessários à inclusão abrangem, assim, conhecimento do currículo, da didática, da avaliação, dos recursos de acessibilidade e das características do desenvolvimento e da aprendizagem. Abrangem também uma dimensão ética: a disposição para reconhecer o aluno como sujeito de aprendizagem e participação. Sem essa disposição, conhecimentos técnicos podem ser utilizados apenas para produzir tarefas paralelas, mantendo intactas as estruturas que excluem.

A formação inicial possui responsabilidade nesse processo, mas não encerra o percurso. Pimentel (2012) defende continuidade ao longo da vida profissional, ressaltando que bases construídas na licenciatura precisam ser aprofundadas diante das situações concretas da docência. A educação inclusiva evidencia essa necessidade porque mudanças nas políticas, nas tecnologias, nas formas de organização escolar e nas próprias características das turmas exigem atualização e reflexão permanentes.

Também é necessário evitar que o discurso do despreparo se converta em justificativa para a recusa. Reconhecer que um professor não domina determinado recurso ou necessita de apoio é legítimo e pode orientar formação. O problema ocorre quando a ausência de conhecimento é tratada como motivo para afastar o aluno da experiência comum. Uma instituição comprometida com a inclusão transforma a dificuldade profissional em demanda de formação e suporte, e não em impedimento para o direito à escolarização.

Nessa direção, os saberes docentes são produzidos em rede. O professor regente conhece objetivos curriculares e a dinâmica da turma; o professor do AEE pode contribuir com recursos de acessibilidade e conhecimentos específicos; o profissional de apoio observa situações de participação cotidiana; a família oferece informações sobre modos de comunicação e autonomia; o próprio aluno manifesta preferências, dificuldades e estratégias. Articular esses conhecimentos evita que uma única perspectiva domine as decisões.

A remoção de barreiras também precisa ser acompanhada. Uma estratégia pode funcionar em determinado momento e tornar-se desnecessária ou insuficiente posteriormente. O planejamento inclusivo exige avaliação contínua dos apoios. Manter indefinidamente um recurso sem analisar sua função pode criar dependência; retirá-lo precocemente pode impedir

participação. O critério deve ser sua contribuição para acesso, aprendizagem, comunicação e autonomia.

Desse modo, a formação docente para inclusão não se resume a conhecer categorias diagnósticas. Seu núcleo está na capacidade de compreender processos de aprendizagem, reconhecer barreiras, selecionar mediações, trabalhar colaborativamente e sustentar expectativas pedagógicas que não confundam diferença com incapacidade.

7.3 Planejamento, currículo e avaliação: coerência entre objetivos e acessibilidade

A organização curricular é o lugar em que princípios inclusivos se convertem em decisões concretas. Selecionar objetivos, definir atividades, organizar agrupamentos, escolher recursos e estabelecer critérios de avaliação são ações que podem ampliar ou restringir a participação. Por isso, currículo e inclusão não constituem debates separados. A maneira como o conhecimento é organizado interfere diretamente nas possibilidades de pertencimento acadêmico dos alunos.

Pimentel (2012) argumenta que adaptar o currículo não significa criar, automaticamente, um currículo diferente. A autora destaca a necessidade de adequar conteúdos, tempos e formas de ensino à realidade do grupo, reconhecendo diferentes caminhos para a aprendizagem. Essa compreensão ajuda a distinguir flexibilização de empobrecimento curricular. A primeira busca tornar o percurso acessível; o segundo reduz oportunidades antes mesmo de verificar o que o aluno pode realizar com mediação adequada.

Silva, Lucena e Cenci (2026) atualizam essa discussão ao relacionarem currículo, educação inclusiva e anticapacitismo. Os autores alertam que processos de individualização podem ter repercussões segregadoras quando se tornam a principal via de escolarização do público da Educação Especial. Ao mesmo tempo, reconhecem a flexibilização curricular como possibilidade inclusiva e destacam práticas universais capazes de beneficiar a diversidade de aprendizes.

Essa tensão pode ser enfrentada por meio da análise do objetivo de aprendizagem. Em uma atividade de produção textual, por exemplo, se o objetivo é organizar ideias e comunicar uma narrativa, determinadas barreiras motoras podem ser enfrentadas com digitação, escrita por meio de tecnologia assistiva ou outras formas de registro. Se o professor confunde o formato

tradicional da tarefa com o próprio objetivo, pode avaliar limitações de acesso em vez da aprendizagem pretendida.

O planejamento universal não elimina a necessidade de apoios individualizados. Ele reduz barreiras previsíveis e amplia as possibilidades de participação desde o início. Recursos visuais, instruções apresentadas de diferentes maneiras, materiais manipuláveis, alternativas de resposta e organização flexível dos grupos podem beneficiar muitos alunos. Quando essas possibilidades já fazem parte da proposta comum, adaptações específicas tornam-se mais precisas e menos segregadoras.

A avaliação precisa acompanhar essa coerência. Pimentel (2012) chama atenção para a necessidade de instrumentos compatíveis com as adaptações realizadas no currículo. Se um aluno utiliza determinado recurso para acessar as atividades durante o processo de ensino, impedir seu uso na avaliação pode produzir uma medida distorcida. A questão central é diferenciar o recurso que oferece acesso daquele que altera o conhecimento que se pretende avaliar.

Também é importante considerar a avaliação como processo, e não apenas como produto final. Registros de participação, produções sucessivas, observações e diferentes formas de demonstração podem revelar avanços que uma prova única não evidencia. Em uma perspectiva inclusiva, esses registros não servem para diminuir expectativas, mas para orientar decisões pedagógicas mais ajustadas.

O currículo comum permanece como referência porque a inclusão pressupõe pertencimento a uma comunidade de aprendizagem. Isso não exige que todos realizem cada tarefa de forma idêntica, no mesmo tempo e com os mesmos recursos. Exige, porém, que as diferenças de percurso não sejam transformadas em justificativa para retirar sistematicamente determinados alunos das experiências significativas da turma.

O conceito de participação permite avaliar a qualidade dessas decisões. Uma atividade pode estar tecnicamente adaptada e ainda assim produzir isolamento. Se o aluno realiza sempre uma ficha individual enquanto os colegas investigam, conversam, jogam ou produzem coletivamente, a adaptação pode assegurar ocupação, mas não participação curricular. O planejamento precisa considerar simultaneamente acesso ao conteúdo e inserção nas relações pedagógicas.

Há ainda uma dimensão temporal. Aprender em ritmo diferente não significa necessariamente aprender menos. Pimentel (2012) destaca a necessidade de considerar tempos diferenciados. Essa compreensão exige que a escola examine a rigidez de cronogramas e a forma como organiza retomadas, oportunidades adicionais e progressão das aprendizagens. Flexibilizar o tempo pode ser uma medida de equidade quando preserva objetivos e oferece condições reais de desenvolvimento.

O debate anticapacitista amplia essa análise ao questionar padrões únicos de desempenho e autonomia. Silva, Lucena e Cenci (2026) problematizam práticas que podem inferiorizar capacidades ou produzir diferenciação segregadora. A escola precisa examinar se suas decisões partem das necessidades pedagógicas observadas ou de expectativas previamente reduzidas em razão da deficiência.

Planejamento, currículo e avaliação formam, portanto, um sistema. Não é coerente planejar de modo inclusivo e avaliar de maneira rígida; oferecer acessibilidade no AEE e ignorá-la na sala comum; defender participação e manter atividades permanentemente paralelas. A efetivação da inclusão depende da coerência entre objetivos, recursos, mediações, formas de participação e critérios de acompanhamento.

A organização do AEE também precisa evitar respostas padronizadas. Mendes e Malheiro (2012) questionam a ideia de um serviço de atendimento educacional especializado em formato de “tamanho único”, destacando a necessidade de considerar a diversidade das demandas e a articulação do serviço de apoio com a escolarização na classe comum. Essa problematização reforça que a existência da sala de recursos, embora relevante, não substitui o planejamento colaborativo nem garante, isoladamente, participação e aprendizagem.

A formação docente para a educação inclusiva também precisa ser compreendida como um processo que articula fundamentos, experiências e revisão permanente das práticas. Martins (2012) insere essa discussão no campo da formação de professores voltada à inclusão, reforçando a necessidade de preparar os profissionais para responder à diversidade existente na escola. Na mesma coletânea, Miranda e Galvão Filho (2012) destacam que formação, práticas e lugares de atuação são dimensões inter-relacionadas, o que reforça a importância de processos formativos vinculados ao cotidiano escolar e às situações concretas de ensino.

A análise das práticas inclusivas precisa considerar ainda as condições de acesso aos recursos e às mediações. Galvão Filho e Miranda (2012), ao discutirem Tecnologia Assistiva e

salas de recursos, ressaltam que os avanços tecnológicos podem apoiar o ensino e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas, mas alertam que a efetividade desses recursos depende do contexto de utilização e das condições culturais, sociais, econômicas e organizacionais. Assim, a tecnologia não substitui o planejamento pedagógico: seu valor está na capacidade de reduzir barreiras e favorecer autonomia e participação.

No campo da avaliação, Duboc (2012) problematiza a relação entre políticas de inclusão e avaliações de desempenho, contrapondo a lógica classificatória a uma avaliação de caráter processual, educativo, dialógico e cooperativo. Essa discussão contribui para compreender que a avaliação inclusiva deve produzir informações para a reflexão e para a tomada de decisões pedagógicas, considerando as especificidades dos alunos e evitando que resultados sejam utilizados para reforçar rótulos de incapacidade.

A própria coletânea organizada por Miranda e Galvão Filho (2012) evidencia a amplitude desse debate ao reunir estudos sobre formação docente, preconceito, aprendizagem, comunicação alternativa, Tecnologia Assistiva, AEE e avaliação. Tal diversidade de abordagens reforça que a efetivação da educação inclusiva depende de ações articuladas e não de uma única estratégia ou profissional. A escola precisa combinar conhecimentos pedagógicos, recursos de acessibilidade, acompanhamento da aprendizagem e transformação das relações institucionais para ampliar a participação dos alunos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva não se realiza apenas pela matrícula do aluno na escola comum. A presença representa uma condição inicial, mas a efetivação do direito à educação depende das oportunidades de participação, aprendizagem, interação e acesso ao currículo construídas no cotidiano.

Os argumentos desenvolvidos ao longo do estudo apontam para a necessidade de compreender a inclusão como responsabilidade institucional. Formação, atendimento especializado, apoio escolar e currículo produzem melhores condições de aprendizagem quando organizados de maneira articulada e orientados para a participação do aluno na classe comum.

Essas dimensões convergem para uma compreensão institucional da inclusão. Quando as dificuldades são atribuídas exclusivamente ao aluno ou a um profissional específico, as barreiras presentes na organização escolar permanecem pouco examinadas. Em contrapartida,

quando planejamento, acessibilidade, currículo e formas de apoio são discutidos coletivamente, amplia-se a possibilidade de construir respostas pedagógicas que preservem o direito à diferença sem restringir o direito ao conhecimento.

A participação constitui, portanto, um critério importante para analisar a qualidade da inclusão. Perguntar se o aluno está na sala é insuficiente. É necessário observar se participa das experiências, estabelece relações, acessa conhecimentos, dispõe dos suportes necessários e encontra oportunidades para desenvolver autonomia.

Conclui-se que avançar da presença à participação demanda uma escola capaz de aprender com a própria diversidade. Isso requer investimento em formação, tempo para planejamento, articulação entre profissionais, acompanhamento das práticas e disposição para rever estruturas curriculares que produzam barreiras. Mais do que acrescentar serviços ao funcionamento escolar já existente, a perspectiva inclusiva exige reorganizar o trabalho pedagógico para que a diversidade seja considerada desde a origem das decisões educacionais.

REFERÊNCIAS

DEZEM, Lucas Teixeira et al. O profissional de apoio escolar na educação inclusiva – formação, atuação e desafios na efetivação do direito à aprendizagem na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. *Revista DCS*, v. 23, n. 86, p. 1-52, 2026. DOI: 10.54899/dcs.v23i86.4196.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

PEREIRA, Israel Vinicius Musse; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. Formação continuada em educação inclusiva frente às políticas públicas. *Revista Tópicos*, 2026. DOI: 10.5281/zenodo.18776330.

RUSSO, Luiza; PEREIRA, Luiza Percevallis. *O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a inclusão educacional de alunos com deficiência*. Caderno 3. São Paulo: Instituto Paradigma, 2024.

SILVA, Gleidson Felipe Justino da; LUCENA, Daniela Lourena dos Santos; CENCI, Adriane. Currículo, educação inclusiva e (anti)capacitismo: uma revisão sistemática. *Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo*, v. 33, e17695, 2026. DOI: 10.5335/rep.v33.17695.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 17-24.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-366.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 139-158.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 25-38.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 247-266.

DUBOC, Maria José Oliveira. Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho: pontos e contrapontos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 479-488.