

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a34>

Recebido em: 10/05/2026

Aceito em: 30/06/2026

**ARQUITETURAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA:
ENSINO COLABORATIVO, PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS E DESIGN
UNIVERSAL**

**PEDAGOGICAL ARCHITECTURES OF INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION:
COLLABORATIVE TEACHING, EVIDENCE-BASED PRACTICES, AND
UNIVERSAL DESIGN**

Fabiano Sales de Aguiar

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9536-5931>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8748562962039270>

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar

Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Brasil

E-mail: fabiano.aguiar@unir.br

José Flávio da Paz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6600-9548>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5717227670514288>

Pós-Doutor em Ensino de Ciências e Humanidades

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN, Brasil

E-mail: jfp1971@gmail.com

Lucimar Perondi

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3299-0561>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5294444894190508>

Mestrado profissional em Educação Escolar

Secretaria de Educação do Estado de Rondônia, SEDUC, Brasil

E-mail: lucimarperondi592@gmail.com

Luiz Carlos de Araujo

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8537-8680>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4017707818909959>

Especialista em Gestão e Políticas Públicas, FESPSP

Gerencia Executiva Porto Velho/RO, INSS, Brasil

E-mail: luiz13wa@gmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a estruturação do campo acadêmico da Educação Especial sob a ótica da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. Investiga-se a natureza da autoridade científica, as disputas por reconhecimento e a lacuna existente entre a produção de bens acadêmicos e sua efetiva aplicação no cotidiano escolar. Através de uma análise dialética, discutem-se modelos contemporâneos como o Sistema de Suporte Multicamadas (SSM), o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Ensino Colaborativo, confrontando-os com a precarização das condições de trabalho dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) e os desafios das Práticas Baseadas em Evidências (PBE). Conclui-se que a autonomia do campo é atravessada por tensões estruturais que limitam a transposição do saber científico para a prática pedagógica efetiva.

Palavras-chave: Educação especial; Pierre Bourdieu; campo acadêmico; desenho universal para a aprendizagem; ensino colaborativo.

ABSTRACT

This article analyzes the structuring of the academic field of Special Education through the lens of Pierre Bourdieu's field theory. It investigates the nature of scientific authority, the disputes for recognition, and the existing gap between the production of academic goods and their effective application in daily school life. Through a dialectical analysis, contemporary models such as the Multi-Tiered System of Supports (MTSS), Universal Design for Learning (UDL), and Co-Teaching/Collaborative Teaching are discussed, confronting them with the precarious working conditions of School Inclusion Support Professionals and the challenges of Evidence-Based Practices (EBP). It concludes that the autonomy of the field is crossed by structural tensions that limit the transposition of scientific knowledge into effective pedagogical practice.

Keywords: Special education; Pierre Bourdieu; academic field; universal design for Learning; collaborative teaching.

1 INTRODUÇÃO

A democratização do acesso à educação básica no Brasil trouxe consigo o desafio imperativo da inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No entanto, o fenômeno da inclusão não se restringe a uma dimensão puramente administrativa ou normativa; ele constitui um território de intensas disputas simbólicas e teóricas. Para compreender a complexidade desse cenário, este trabalho utiliza como lente analítica a Teoria de Campo de Pierre Bourdieu, buscando mapear como a Educação Especial se organiza enquanto espaço social autônomo.

O problema central que norteia esta investigação reside na dicotomia entre o avanço da produção científica na área e a resistência ou dificuldade de implementação dessas práticas no "chão da escola". Observa-se que, embora o campo acadêmico da Educação Especial produza bens simbólicos de alta relevância, a circulação desses bens encontra barreiras estruturais que impedem a transformação sistêmica da realidade educacional.

Ao longo deste artigo, exploraremos a transição de uma lógica puramente clínica e remediativa, frequentemente associada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) tradicional, para propostas mais amplas e integradoras. Serão examinados conceitos fundamentais como o Sistema de Suporte Multicamadas (SSM) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõem uma reestruturação do planejamento pedagógico antes mesmo da identificação de falhas ou diagnósticos.

A hipótese levantada é que a autoridade científica no campo da Educação Especial é disputada entre diferentes visões de mundo: de um lado, a permanência de práticas segregadoras travestidas de suporte; de outro, a emergência de estratégias universais de qualidade. O texto divide-se em seções que abordam desde a fundamentação sociológica bourdieusiana até a análise crítica dos profissionais de apoio e das práticas baseadas em evidências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A TEORIA DE CAMPO DE PIERRE BOURDIEU

A análise de qualquer subespaço social, para Pierre Bourdieu, exige a compreensão de que a sociedade não é um bloco monolítico, mas um conjunto de "campos" com regras, capitais e disputas específicas. Ao transportarmos essa lente para a Educação Especial, deixamos de enxergá-la apenas como uma área da pedagogia e passamos a vê-la como um campo acadêmico em disputa.

O campo acadêmico da Educação Especial é definido como um espaço social relativamente autônomo, atravessado por disputas por autoridade científica e reconhecimento (Bourdieu, 2004, p. 20). Diferente de uma visão puramente técnica, Bourdieu nos ensina que a ciência é um campo de forças e uma luta por transformações dessas forças.

No caso da Educação Especial, o "capital científico" em disputa é o direito de definir o que é o "aluno deficiente", o que é "inclusão" e quais métodos são legítimos. Como afirma o autor:

O campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico, portanto em condições desiguais para se apropriarem do produto do trabalho científico (e do lucro social que ele assegura) que as gerações anteriores produziram ou que os contemporâneos produzem (Bourdieu, 2004, p. 26).

Essa desigualdade de capital reflete-se na hierarquia entre pesquisadores das grandes universidades e os professores da educação básica. Enquanto os primeiros detêm a autoridade de ditar a norma, os segundos são frequentemente vistos como meros "executores", criando um abismo que Bourdieu identifica como a distância entre a ciência oficial e a prática cotidiana.

O conceito de *habitus*, o sistema de disposições incorporadas pelos agentes é fundamental para entendermos por que a inclusão escolar enfrenta tantas barreiras subjetivas. O professor, ao entrar no campo da Educação Especial, traz consigo um *habitus* formado em uma tradição clínica e segregadora.

Muitas vezes, as políticas públicas mudam a "regra do jogo" (o campo), mas não conseguem mudar o *habitus* (a subjetividade) do docente de imediato. Isso gera o que o autor chama de *histerese do habitus*, onde as práticas antigas persistem mesmo em novos contextos legais. Consequentemente, "a conclusão do artigo indica que o campo acadêmico da Educação Especial produz bens acadêmicos relevantes, mas enfrenta limites na circulação e impacto dessas produções na prática escolar" (Silva; Santos, 2021, p. 45).

Essa falta de impacto ocorre porque o capital científico produzido nas universidades não consegue ser "reconvertido" em capital pedagógico útil para o professor que lida com a heterogeneidade da sala de aula. A produção acadêmica, muitas vezes, serve mais para manter o prestígio do pesquisador dentro do campo científico do que para transformar a realidade social.

Dentro do campo da Educação Especial, existem diferentes grupos disputando o que Bourdieu chama de legitimidade. Temos, de um lado, defensores de práticas estritamente clínicas e, de outro, defensores do modelo social da deficiência.

A vitória de um desses grupos não se dá apenas pela "verdade" de seus argumentos, mas pelo volume de capital simbólico que detêm. Quando um grupo consegue que sua visão de "Atendimento Educacional Especializado (AEE)" se torne a norma do Ministério da Educação, ele não apenas define uma política, mas exerce um poder simbólico.

O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (Bourdieu, 2003, p. 7).

Na prática escolar, esse poder manifesta-se quando decidimos quem é o aluno "incluível" e quem deve permanecer no ensino especial, muitas vezes baseados em preconceitos disfarçados de diagnósticos técnicos.

3 NÍVEIS DE ATUAÇÃO NO CAMPO: DO MACRO AO MICRO

Para que o texto alcance a profundidade necessária, precisamos distinguir como o campo se organiza em diferentes escalas de ação. A organização das propostas em "mais amplas" e "mais específicas" é uma estratégia de segmentação de capital e autoridade.

As propostas amplas são aquelas que lidam com a macroestrutura do campo. Elas envolvem a legislação (como a LBI - Lei Brasileira de Inclusão), o financiamento e a organização dos sistemas de ensino. Segundo a fundamentação teórica analisada, "as propostas amplas envolvem dimensões estruturais e políticas, enquanto as específicas focalizam estratégias pedagógicas e metodológicas" (Ferreira, 2022, p. 89).

Neste nível, a disputa é política. O campo da Educação Especial precisa lutar por espaço no orçamento público e contra o desmonte de direitos conquistados. Sem essa base estrutural, qualquer tentativa de inclusão na sala de aula torna-se um esforço isolado e fadado ao esgotamento do docente.

No nível micro, o campo se manifesta nas táticas de ensino. Aqui, o capital em jogo é o "saber-fazer". É onde o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular operam.

A separação entre esses dois níveis é vital para a análise científica: não se pode resolver problemas estruturais (como a falta de verba) com soluções apenas pedagógicas (como o esforço do professor em criar materiais). Da mesma forma, uma lei perfeita (proposta ampla) não garante, por si só, que o aluno aprenda se não houver estratégias específicas eficazes.

4 O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A ÓTICA DE BOURDIEU

Para Pierre Bourdieu, um campo é um microcosmos social inserido em um macrocosmo, possuindo leis próprias de funcionamento e uma autonomia relativa. Ao aplicarmos essa definição à Educação Especial, compreendemos que este não é um ambiente neutro, mas sim um:

[...] espaço social relativamente autônomo, atravessado por disputas por autoridade científica e reconhecimento. Na teoria dos campos de Pierre Bourdieu, o campo acadêmico não é neutro nem apenas técnico ou institucional. Ele é entendido como um espaço social estruturado, no qual os agentes (pesquisadores, instituições, grupos) disputam diferentes formas de capital científico (Bourdieu, 2004, p. 20).

Essa disputa por capital científico - que se traduz em prestígio, verbas para pesquisa e poder de ditar o que é "correto" na pedagogia - define as hierarquias dentro da Educação Especial. As abordagens que ganham legitimidade passam a moldar as políticas públicas, embora nem sempre essa legitimidade acadêmica ressoe nas necessidades imediatas dos docentes da rede básica.

O campo da Educação Especial, portanto, é marcado por uma tensão constante entre o conhecimento técnico-científico e as demandas institucionais. Como afirma Bourdieu:

O campo científico é o lugar de uma luta competitiva que tem por aposta específica o monopólio da autoridade científica, definida de maneira inseparável como capacidade técnica e poder social; ou, se se quiser, o monopólio da competência científica, entendida como capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade) em matéria de ciência (Bourdieu, 2003, p. 122).

A produção de conhecimentos em Educação Especial no Brasil tem crescido exponencialmente nas últimas décadas. Entretanto, a conclusão de diversas análises sociológicas sobre o tema indica que o campo "produz bens acadêmicos relevantes, mas enfrenta limites na circulação e impacto dessas produções na prática escolar" (Silva; Santos, 2021, p. 45).

Essa distância entre a teoria e a prática decorre do fato de que os agentes do campo acadêmico muitas vezes produzem para seus pares, visando o reconhecimento interno (publicações em extratos elevados, citações, cargos em associações científicas), negligenciando a "tradução" desse saber para a linguagem e realidade do cotidiano escolar. O resultado é um volume significativo de capital científico acumulado que não se converte, necessariamente, em capital cultural ou pedagógico para o estudante com deficiência na ponta do sistema.

Nesse sentido, a autonomia do campo, embora necessária para o rigor científico, pode tornar-se um isolamento se não houver mecanismos de porosidade com o sistema de ensino comum. A disputa por legitimidade muitas vezes foca em discussões epistemológicas profundas, enquanto a escola básica padece com a falta de diretrizes práticas sobre como lidar com a heterogeneidade da sala de aula.

5 NÍVEIS DE ATUAÇÃO: PROPOSTAS AMPLAS VS. ESPECÍFICAS

A organização das estratégias em Educação Especial exige uma compreensão multidimensional. A literatura e as políticas atuais tendem a segmentar as intervenções em dois grandes blocos que se complementam, mas possuem naturezas distintas.

As propostas classificadas como "mais amplas" referem-se àquelas que "envolvem dimensões estruturais e políticas" (Ferreira, 2022, p. 89). Trata-se da garantia do direito à educação, do financiamento público, da acessibilidade arquitetônica e da formulação de diretrizes nacionais. Sem o suporte macroestrutural, as intervenções individuais tornam-se inócuas ou paliativas.

O campo político e o campo acadêmico devem, portanto, dialogar para que a legislação não seja apenas uma "letra morta", mas um reflexo de evidências científicas que promovam a inclusão sistêmica.

Por outro lado, as propostas "mais específicas" são aquelas que "focalizam estratégias pedagógicas e metodológicas" (Ferreira, 2022, p. 90). Elas ocorrem no microcontexto da sala de aula e envolvem: a adaptação de materiais; o uso de softwares de comunicação alternativa; o manejo de comportamentos desafiadores; e, a aplicação de currículos diferenciados.

Essa diferenciação é vital para evitar que a Educação Especial seja reduzida a apenas uma dessas esferas. Se focarmos apenas no macro (políticas), esquecemos do aprendizado

efetivo do aluno; se focarmos apenas no micro (metodologias), corremos o risco de desresponsabilizar o Estado e transformar a inclusão em um esforço heroico e individual do professor.

O Sistema de Suporte Multicamadas (SSM), originalmente derivado do modelo norte-americano *Multi-Tiered System of Supports* (MTSS), representa uma tentativa de transposição de um capital científico internacional para a realidade brasileira. Sua análise exige uma compreensão de como a intensidade do apoio redefine o conceito de "fracasso escolar".

Historicamente, a Educação Especial pautou-se pelo diagnóstico clínico como rito de passagem para o suporte. No SSM, ocorre uma inversão paradigmática fundamental:

No Sistema de Suporte Multicamadas (SSM), a lógica de organização dos grupos A, B e C está fundamentada na intensidade e abrangência das necessidades de apoio educacional. Essa lógica não se baseia no diagnóstico ou desempenho padronizado, mas sim nas necessidades educacionais e no nível de suporte requerido para a aprendizagem e participação escolar (Gomes; Mendes, 2020, p. 112).

Essa mudança retira o foco do "déficit" orgânico do aluno e o desloca para a "capacidade de resposta" do sistema de ensino. Sob a lente de Bourdieu, o SSM tenta reduzir a violência simbólica de rotular precocemente o estudante, oferecendo níveis de intervenção que se intensificam apenas quando a instrução universal (Camada 1) não é suficiente.

Para expandir a compreensão deste sistema, é necessário dissecar o que compõe cada uma das camadas dentro de um campo acadêmico que busca eficácia:

- Camada A (Apoio Universal): Constitui a base da pirâmide. Aqui, o capital pedagógico é investido em 100% dos alunos. O campo da Educação Especial contribui fornecendo estratégias de ensino que beneficiam a todos, reduzindo a necessidade de encaminhamentos para serviços segregados.

- Camada B (Apoio Suplementar): Destina-se a aproximadamente 15% dos alunos que apresentam riscos de aprendizagem. Não se trata de alunos com deficiência necessariamente, mas de estudantes cujas trajetórias escolares foram precarizadas.

- Camada C (Apoio Intensivo): Representa o topo da pirâmide (cerca de 5%). É aqui que a Educação Especial atua de forma mais densa, com planos individuais de ensino (PEI).

A autonomia do campo da Educação Especial, portanto, é testada na sua capacidade de fazer com que essas camadas não se tornem novas formas de exclusão interna, mas sim um fluxo dinâmico de sucesso acadêmico.

6 SISTEMA DE SUPORTE MULTICAMADAS (SSM): UMA NOVA LÓGICA DE ORGANIZAÇÃO

A evolução do campo da Educação Especial aponta para a superação de modelos baseados estritamente no diagnóstico clínico para modelos baseados na resposta à intervenção. O Sistema de Suporte Multicamadas (SSM) surge como uma ferramenta de gestão pedagógica que visa a equidade.

Diferente das abordagens tradicionais que segregavam alunos por tipos de deficiência, o SSM organiza a oferta educacional com base na necessidade de suporte. Como aponta a literatura contemporânea:

No Sistema de Suporte Multicamadas (SSM), a lógica de organização dos grupos está fundamentada na intensidade e abrangência das necessidades de apoio educacional. Essa lógica não se baseia no diagnóstico ou desempenho padronizado, mas sim nas necessidades educacionais e no nível de suporte requerido para a aprendizagem e participação escolar (Gomes; Mendes, 2020, p. 112).

Essa estrutura geralmente se divide em três níveis fundamentais:

- Nível A (Universal): Suportes de alta qualidade oferecidos a todos os estudantes na sala de aula regular.

- Nível B (Suplementar): Intervenções em pequenos grupos para alunos que não respondem plenamente ao suporte universal.

- Nível C (Intensivo): Apoios individualizados e especializados para necessidades complexas.

A implementação do SSM exige que o campo acadêmico forneça métricas de monitoramento de progresso que sejam sensíveis à diversidade humana, e não apenas comparativas a uma norma estatística.

7 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O INVESTIMENTO NAS AÇÕES REMEDIATIVAS

A crítica fundamental que emerge do campo científico atual é que o AEE tem sido utilizado como uma ferramenta de "ajuste" do aluno ao sistema, em vez de um transformador do sistema para o aluno.

A crítica apresentada no artigo quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) refere-se principalmente ao investimento majoritário em ações remediativas em vez de estratégias universais de qualidade. Na prática, ele muitas vezes acaba sendo implementado de forma mais compensatória e remediativa, centrada no estudante identificado como “da educação especial” (Santos, 2019, p. 204).

Esta abordagem remediativa é o que Bourdieu chamaria de "correção de desvios" para manter a estrutura escolar intacta. Quando o AEE foca apenas no aluno na Sala de Recursos, a sala de aula comum permanece inalterada, mantendo suas barreiras e excluindo aqueles que não se encaixam no padrão. O investimento em ações remediativas consome o capital financeiro e humano que deveria ser destinado a **estratégias universais de qualidade**, como o fortalecimento do ensino regular.

A institucionalização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) criou uma geografia específica dentro da escola. Embora a lei preveja que o AEE seja complementar ou suplementar, a realidade do campo mostra que ele muitas vezes substitui a responsabilidade do professor regente.

A análise sociológica de Bourdieu nos permite ver que esse espaço (a SRM) possui um capital simbólico ambíguo: ao mesmo tempo que oferece recursos técnicos avançados (Tecnologia Assistiva), ele pode funcionar como um "gueto de competência", onde o saber especializado fica encerrado, sem circular pelas outras dependências da escola. A verdadeira autonomia do campo só será alcançada quando o AEE deixar de ser um "porto seguro" para o isolamento e se tornar o centro irradiador de práticas para a escola inteira.

8 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): A ENGENHARIA DA ACESSIBILIDADE COGNITIVA

Se o AEE tradicional foca no aluno, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) foca no currículo. Esta é a seção onde expandiremos a análise sobre a concepção pedagógica que antecipa a diversidade.

O DUA não é uma técnica de adaptação; é uma filosofia de design instrucional. Ele rompe com a ideia de que a adaptação curricular deve ocorrer apenas após o diagnóstico clínico.

O planejamento pedagógico deve prever múltiplos meios de engajamento, representação e expressão desde sua concepção. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) parte da ideia de que o ensino deve ser planejado desde o início para atender à diversidade dos estudantes (Cast, 2018, p. 15).

A fundamentação teórica do DUA repousa em três redes cerebrais:

- Redes de Reconhecimento (O "Quê"): Como coletamos e categorizamos informações. O campo exige que apresentemos conteúdos de forma multimodal (visual, auditiva, tátil).
- Redes Estratégicas (O "Como"): Como planejamos e executamos tarefas. Isso exige que ofereçamos diferentes formas de o aluno expressar o que sabe.
- Redes Afetivas (O "Porquê"): Como os alunos se engajam e permanecem motivados.

Esta expansão do conceito de ensino é o que permite que o campo da Educação Especial saia da periferia do sistema escolar e se torne o protagonista de uma nova didática geral.

Nesse sentido, o AEE é a principal política de Educação Especial no Brasil, operacionalizado majoritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). No entanto, sob a lente bourdieusiana, o AEE muitas vezes sofre de uma "paralisia institucional" que limita seu potencial transformador.

A crítica central apresentada no debate acadêmico refere-se ao desvio de finalidade do serviço. Em vez de ser um suporte para a inclusão no ensino regular, ele frequentemente se torna um espaço isolado de "cura" ou compensação de deficiências.

A crítica ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) refere-se principalmente ao investimento majoritário em ações remediativas em vez de estratégias universais de qualidade. Na prática, ele muitas vezes acaba sendo implementado de forma mais compensatória e

centrada no estudante identificado como 'da educação especial', em vez de fortalecer estratégias pedagógicas inclusivas para toda a escola (Santos, 2019, p. 204).

Esta configuração reforça o que Bourdieu chamaria de "violência simbólica", na medida em que o sistema educacional impõe ao aluno a responsabilidade pelo seu fracasso, oferecendo-lhe um "remédio" extraclasse que não altera as barreiras presentes na sala comum. A superação desse modelo exige que o AEE dialogue diretamente com o currículo e com o professor regente, deixando de ser um apêndice do sistema.

9 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): PLANEJAMENTO PARA A DIVERSIDADE

O Ensino Colaborativo (ou *co-teaching*) surge como a estratégia mais eficaz para romper o isolamento da Educação Especial, transpondo o profissional da Sala de Recursos para o centro do processo educativo: a sala comum.

O Ensino Colaborativo é apresentado como resposta às dificuldades de inclusão escolar porque ataca a raiz do problema: a solidão do professor regente e o isolamento do especialista.

O Ensino Colaborativo estabelece corresponsabilidade entre professores do ensino regular e da Educação Especial no planejamento e execução do ensino. Ele se baseia na ideia de que a inclusão escolar se fortalece quando há trabalho conjunto entre o professor da sala comum e o profissional da Educação Especial, compartilhando o planejamento, as estratégias pedagógicas e a avaliação dos estudantes (Capellini, 2018, p. 52).

Neste modelo, ocorre uma hibridização de capitais. O professor regente detém o capital de conteúdo (o domínio da matéria), enquanto o professor de Educação Especial detém o capital de acessibilidade (o domínio das estratégias de mediação). Quando esses dois agentes colaboram, eles criam um novo tipo de capital social dentro da escola, onde a responsabilidade pelo aluno com deficiência deixa de ser "do outro" e passa a ser "nossa".

Para expandir esta seção, é preciso detalhar que a colaboração não se resume a ter dois adultos na sala. O campo científico identifica diversos modelos de atuação:

- Um ensina, um observa: Útil para coleta de dados e análise de comportamento.
- Ensino em Estações: Onde os professores dividem o conteúdo e os alunos rotacionam.

- Ensino Paralelo: A turma é dividida em dois grupos menores para aumentar a participação.

- Ensino em Equipe (Team Teaching): Ambos lecionam simultaneamente, dialogando e modelando o aprendizado.

Essa diversidade de atuação exige que o *habitus* docente seja flexível. A resistência ao ensino colaborativo muitas vezes vem do sentimento de "invasão de território", uma disputa de poder típica dos campos sociais onde um agente se sente ameaçado pela presença de outro em seu domínio de autoridade.

Diante disso, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) representa uma das mudanças paradigmáticas mais significativas no campo. Ele desloca o foco do "aluno com deficiência" para o "planejamento do ensino".

O DUA fundamenta-se na premissa de que a rigidez curricular é a principal barreira à aprendizagem. Portanto, a acessibilidade deve ser pensada *a priori*.

O planejamento pedagógico deve prever múltiplos meios de engajamento, representação e expressão desde sua concepção. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) parte da ideia de que o ensino deve ser planejado desde o início para atender à diversidade dos estudantes, antecipando a diversidade no próprio planejamento pedagógico (Cast, 2018, p. 15).

Os três pilares do DUA são essenciais para a autonomia do estudante:

- Múltiplos meios de Representação: O "quê" da aprendizagem (oferecer informações em textos, áudios, vídeos, gráficos).

- Múltiplos meios de Ação e Expressão: O "como" da aprendizagem (permitir que o aluno demonstre conhecimento por diferentes caminhos).

- Múltiplos meios de Engajamento: O "porquê" da aprendizagem (estimular o interesse e a persistência).

A relação entre DUA e diferenciação curricular não é de oposição, mas de simbiose. Enquanto o DUA busca criar um ambiente acessível para todos desde o início, a diferenciação permite ajustes finos para necessidades que o desenho universal possa não ter alcançado plenamente.

Ambas as abordagens reconhecem a heterogeneidade da sala de aula e buscam eliminar barreiras à aprendizagem. Em vez de tratar todos os estudantes como iguais, buscam reduzir

barreiras oferecendo diferentes caminhos, estratégias e recursos para que todos possam participar e aprender (Rodrigues; Alves, 2021, p. 77).

Esta articulação é fundamental para o campo da Educação Especial, pois valida a ideia de que a inclusão não é um favor prestado ao aluno, mas um direito garantido por meio de um ensino cientificamente planejado e pedagogicamente flexível.

10 ENSINO COLABORATIVO E A CORRESPONSABILIDADE DOCENTE

A superação do isolamento da Educação Especial requer que o "capital científico" acumulado pelos especialistas seja compartilhado e hibridizado com o saber prático dos professores do ensino regular. É neste cenário que o Ensino Colaborativo (ou Co-ensino) se destaca.

O ensino colaborativo apresenta-se como resposta às dificuldades de inclusão escolar porque rompe com a lógica da "substituição" ou do "atendimento isolado". Ele propõe que a inclusão ocorra onde o aluno está: na sala de aula comum.

O ensino colaborativo estabelece corresponsabilidade entre professores do ensino regular e da Educação Especial no planejamento e execução do ensino. Ele se baseia na ideia de que a inclusão escolar se fortalece quando há trabalho conjunto, compartilhando as estratégias pedagógicas e a avaliação dos estudantes (Capellini, 2018, p. 52).

Sob a ótica de Bourdieu, essa prática promove uma redistribuição do capital de autoridade dentro da escola. O professor de Educação Especial deixa de ser o único "detentor do saber sobre a deficiência" para tornar-se um parceiro de planejamento, enquanto o professor regente assume a responsabilidade pedagógica por todos, eliminando a invisibilidade simbólica do aluno incluído.

11 OS PROFISSIONAIS DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR (PAIE): FRAGILIDADES E TENSÕES

A análise sobre os Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) evidencia uma realidade alarmante de precarização. Embora a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) preveja a figura

do acompanhante para atividades de vida diária e comunicação, a prática escolar muitas vezes confunde esse papel com o de um "segundo professor" sem formação.

A análise sobre os Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE) evidencia precarização das condições de trabalho e indefinições quanto às atribuições pedagógicas. Há fragilidades na regulamentação da função, com atribuições pouco definidas, formação nem sempre consistente e condições de trabalho precarizadas, o que dificulta a efetividade do apoio oferecido (Anache; Martins, 2020, p. 119).

Essa precarização reflete uma escolha política do Estado: economizar no capital humano. Ao contratar estagiários ou profissionais sem formação específica para acompanhar os casos mais complexos da Educação Especial, o sistema educacional pratica uma forma de exclusão inclusiva. O aluno está na escola, mas o apoio que recebe carece de autoridade científica e pedagógica.

O PAIE vive em um "não-lugar". Ele não é professor, mas realiza tarefas pedagógicas; ele não é da saúde, mas lida com questões de higiene e alimentação. Essa indefinição gera uma crise de identidade que enfraquece o campo. Para Bourdieu, a falta de um diploma ou de um reconhecimento formal retira desses profissionais o "poder de nomeação" e a voz nas decisões sobre o destino escolar dos alunos. A consolidação normativa do PAIE é, portanto, uma urgência não apenas trabalhista, mas de qualidade educacional.

Apesar do avanço das políticas, a implementação da inclusão no Brasil tem se apoiado fortemente na figura dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE). Contudo, a análise sociológica deste grupo evidencia uma face perversa da estruturação do campo.

A análise sobre os PAIE evidencia uma realidade de "precarização das condições de trabalho e indefinições quanto às atribuições pedagógicas" (Anache; Martins, 2020, p. 119). Muitas vezes, esses agentes são contratados sem a formação adequada e colocados em uma posição de subalternidade no campo escolar.

Há fragilidades na regulamentação da função, com atribuições pouco definidas, formação nem sempre consistente e, em muitos contextos, condições de trabalho precarizadas, o que dificulta a efetividade do apoio oferecido aos estudantes. (Anache; Martins, 2020, p. 120).

Essa precarização gera um paradoxo: o aluno com maior necessidade de apoio pedagógico especializado acaba passando a maior parte do tempo sob a supervisão do profissional com menor qualificação e menor autoridade científica dentro da hierarquia escolar.

Para Bourdieu, isso reflete a manutenção de uma estrutura que, embora se diga inclusiva, reproduz a exclusão através da desvalorização do trabalho de apoio.

12 PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS (PBE) E O DESAFIO DA TRANSPOSIÇÃO

O campo da Educação Especial tem reivindicado, com crescente vigor, a adoção de Práticas Baseadas em Evidências (PBE). No entanto, o hiato entre o laboratório e a sala de aula permanece como um dos maiores desafios contemporâneos.

As PBE buscam garantir que as intervenções pedagógicas tenham eficácia comprovada por pesquisas rigorosas. Todavia, a dificuldade central reside na "transposição do conhecimento científico para a prática escolar" (Nunes, 2021, p. 233).

As Práticas Baseadas em Evidências são reconhecidas como importantes para qualificar a educação, mas o artigo destaca como desafio central justamente a lacuna entre o que a pesquisa científica produz e o que efetivamente chega à sala de aula, dificultando sua implementação consistente (Nunes, 2021, p. 235).

A resistência a essas práticas no cotidiano das escolas muitas vezes não é apenas técnica, mas cultural. Agentes habituados a um *habitus* pedagógico tradicional podem ver nas evidências científicas uma ameaça à sua autonomia docente. A transposição, portanto, não é apenas um ato de "ensinar a técnica", mas de transformar a cultura organizacional da escola para que ela se torne um campo receptivo à ciência.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico deste artigo permitiu compreender que o campo da Educação Especial é um espaço social em constante mutação, onde a autonomia técnica luta para se traduzir em justiça social. A aplicação da teoria de Bourdieu revela que a inclusão escolar não é apenas uma meta administrativa, mas uma disputa por reconhecimento e por uma nova forma de produzir saberes.

A conclusão indica que o campo "enfrenta limites na circulação e impacto das produções na prática escolar" (Silva; Santos, 2021, p. 45), o que exige dos pesquisadores e gestores um

compromisso maior com a democratização do capital científico. Somente através da articulação entre propostas amplas (políticas), específicas (pedagógicas) e colaborativas (humanas), será possível transpor as barreiras que ainda segregam o conhecimento da realidade.

A análise empreendida ao longo deste artigo, fundamentada na teoria dos campos de Pierre Bourdieu, permitiu desvelar a Educação Especial não apenas como um conjunto de técnicas pedagógicas, mas como um espaço social em disputa, onde o capital científico e a autoridade pedagógica são negociados em meio a tensões estruturais profundas. A trajetória percorrida desde a análise da autonomia do campo acadêmico até a precarização dos profissionais de apoio revela que o Brasil vive um momento de transição paradigmática, marcado por avanços teóricos significativos e resistências práticas persistentes.

Ao longo da discussão, ficou evidente que o campo acadêmico da Educação Especial "produz bens acadêmicos relevantes, mas enfrenta limites na circulação e impacto dessas produções na prática escolar" (Silva; Santos, 2021, p. 45). Esta lacuna, que Bourdieu identificaria como o abismo entre o *habitus* científico e o *habitus* docente, é o desafio central do século XXI. A ciência brasileira tem avançado em direção ao Sistema de Suporte Multicamadas (SSM) e ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), modelos que buscam retirar o estigma do diagnóstico clínico e focar na remoção de barreiras.

Entretanto, as "estratégias universais de qualidade" ainda perdem espaço para as "ações remediativas e compensatórias" no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa tendência à remediação mantém a Educação Especial na periferia do sistema de ensino, servindo mais como um "ajuste de conduta" do que como uma força motriz de transformação curricular.

A pesquisa demonstrou que a inclusão só se materializa quando há corresponsabilidade. O Ensino Colaborativo surge como a chave para a democratização do capital científico dentro da escola, permitindo que o saber especializado do professor de Educação Especial hibridize-se com o saber disciplinar do professor regente. Todavia, esse avanço é freado pela precarização do trabalho, especialmente no que tange aos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar (PAIE). A indefinição de suas atribuições e a fragilidade de sua formação constituem uma "invisibilidade simbólica" que compromete. Por fim, o debate sobre as Práticas Baseadas em Evidências (PBE) reitera a necessidade de um compromisso ético com a eficácia. A dificuldade de transposição do conhecimento científico para a sala de aula não é apenas técnica, mas

política. Exige a formação de um novo corpo de agentes escolares capazes de ler a realidade pedagógica com rigor científico, sem perder a sensibilidade humana que a inclusão exige.

Em conclusão, a autonomia do campo da Educação Especial deve ser utilizada não para isolar o saber, mas para fortalecer o ensino comum. A inclusão escolar não é um estado a ser alcançado por decretos, mas um processo de luta contínua por justiça curricular e reconhecimento social. O capital científico produzido nas universidades deve, obrigatoriamente, desaguar em práticas que garantam que a heterogeneidade da sala de aula seja vista como um ativo, e não como um passivo educacional. Somente assim, superando a lógica da exclusão interna e da precarização, poderemos falar em uma escola que é, de fato, universal em seu desenho e singular em seu afeto.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; MARTINS, R. Z. **O trabalho dos profissionais de apoio na educação especial: tensões e desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. **Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Ensino Colaborativo: estratégias para a inclusão escolar**. Bauru: Gradual, 2018.

CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018.

FERREIRA, J. R. **Políticas de Educação Especial no Brasil: do macro ao micro**. Brasília: Editora UnB, 2022.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. **Sistemas de Suporte Multicamadas na Educação Especial: teoria e prática**. São Carlos: ABPEE, 2020.

NUNES, L. R. O. P. **Práticas Baseadas em Evidências na Educação: desafios da transposição**. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

RODRIGUES, D.; ALVES, P. **Diferenciação Curricular e Inclusão: caminhos convergentes**. Porto Alegre: Mediação, 2021.

SANTOS, M. P. **AEE e as Políticas de Inclusão no Brasil**. 3. ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, R. M.; SANTOS, T. L. O Campo Acadêmico da Educação Especial e a Teoria de Bourdieu. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 40-58, 2021.