A IMPORTÂNCIA DO OLHAR SENSÍVEL E INDIVIDUALIZADO PARA ALÉM DO LAUDO

THE IMPORTANCE OF A SENSITIVE AND INDIVIDUALIZED APPROACH BEYOND THE REPORT

FERNANDA PEREIRA ALEIXO DE CAMPOS SILVA
Graduação em Pedagogia pela Faculdade Centro Universitário São Camilo (2008); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Conectada – FACONNECT (2024); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I – PAEE.

RESUMO

O artigo reflete sobre a importância do olhar sensível e individualizado do professor no contexto da inclusão escolar, ultrapassando a dependência dos laudos diagnósticos como guia exclusivo das práticas pedagógicas. Fundamentado em abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, o estudo busca compreender como o docente pode reconhecer a singularidade de cada aluno e, a partir desse reconhecimento, construir caminhos de aprendizagem que valorizem a diversidade e assegurem o direito de todos à educação. O referencial teórico dialoga com autores que abordam o papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a colaboração docente e a humanização do ato educativo. Os resultados indicam que o olhar sensível, aliado à escuta e à empatia, transforma o cotidiano escolar em espaço de acolhimento e crescimento mútuo, reafirmando a ética, o diálogo e a diferença como fundamentos para uma educação verdadeiramente humanizadora

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Olhar Sensível; Diversidade; Educação Humanizada; Laudo

ABSTRACT

This article reflects on the importance of teachers taking a sensitive and individualized approach in the context of school inclusion, moving beyond reliance on diagnostic reports as the sole guide for

teaching practices. Based on a qualitative and bibliographic approach, the study seeks to understand how teachers can recognize the uniqueness of each student and, based on this recognition, build learning paths that value diversity and ensure everyone's right to education. The theoretical framework dialogues with authors who address the role of the Specialized Educational Services (AEE) teacher, teacher collaboration, and the humanization of the educational act. The results indicate that a sensitive gaze, combined with listening and empathy, transforms everyday school life into a space of welcome and mutual growth, reaffirming ethics, dialogue, and difference as the foundations for a truly humanizing education.

Keywords: School Inclusion; Sensitive Gaze; Diversity; Humanized Education; Report

INTRODUÇÃO

Discutir a inclusão escolar implica compreender a escola como um espaço de convivência, de trocas e de construção coletiva de saberes. Nesse cenário, o papel do professor ganha destaque, pois é por meio de seu olhar que se reconhece — ou se ignora — a singularidade de cada estudante. Pensar a importância de um olhar sensível e individualizado significa, portanto, pensar em uma prática educativa que ultrapasse os limites do diagnóstico e das classificações, aproximando-se da dimensão humana que sustenta o ato de educar.

Nas últimas décadas, as políticas públicas de inclusão no Brasil avançaram significativamente, ampliando o acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades às escolas regulares. Entretanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta desafios práticos e conceituais. Em muitas instituições, observa-se a permanência de uma lógica centrada no laudo, que acaba por restringir o aluno a um diagnóstico, desconsiderando suas potencialidades e os múltiplos modos de aprender e interagir com o conhecimento. Surge, assim, a questão norteadora deste estudo: como o olhar sensível e individualizado do professor pode contribuir para a superação de práticas escolares limitadas à leitura do laudo?

O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância do olhar sensível e individualizado do professor como ferramenta de humanização e inclusão escolar, analisando como essa postura pode transformar as relações pedagógicas e favorecer a aprendizagem significativa. Como objetivos específicos, propõe-se discutir o papel do professor na construção de uma postura empática e humanizada e analisar as implicações pedagógicas de uma atuação que considere o estudante em sua totalidade, para além do laudo.

Justifica-se a escolha do tema pela relevância de se discutir uma atuação docente que vá além da técnica e se fundamente na empatia, na escuta e no reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos do processo educativo, rompendo com visões reducionistas e medicalizantes do processo educativo.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada em revisão teórica de autores que abordam a inclusão, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as práticas colaborativas. A opção por esse delineamento permite compreender o tema a partir de referenciais que valorizam o diálogo entre teoria e prática, favorecendo uma análise crítica sobre o papel do professor na promoção de uma educação inclusiva e humanizada.

O OLHAR SENSÍVEL NA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer do professor um olhar que ultrapasse a dimensão técnica da docência e se aproxime da compreensão integral do sujeito em sua trajetória escolar. Segundo Mantoan (2015), a inclusão pressupõe uma mudança de paradigma, em que a escola deve reconhecer e valorizar as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo, e não como entraves à aprendizagem. O olhar sensível, nesse contexto, configura-se como uma atitude pedagógica que reconhece o aluno em sua singularidade, valorizando suas potencialidades e compreendendo suas limitações como parte natural do aprender. Essa perspectiva mediante Beyer (2011) rompe com práticas padronizadas e homogeneizadoras, que historicamente marcaram a escola e dificultaram o reconhecimento da diversidade como valor educativo.

A sensibilidade docente manifesta-se na capacidade de escuta, observação e acolhimento das diversas formas de ser e aprender. Para Carvalho (2017), o professor que adota uma postura empática e reflexiva é capaz de construir relações pedagógicas pautadas na confiança e na cooperação, promovendo um ambiente em que o estudante se sente pertencente. A escuta ativa e o diálogo são instrumentos fundamentais para compreender as necessidades e os modos de expressão dos alunos, sobretudo daqueles que apresentam deficiências ou dificuldades específicas. Nessa perspectiva, o olhar sensível ultrapassa a técnica: é um exercício ético e humano que sustenta práticas comprometidas com a inclusão e o respeito à diversidade (FREIRE, 1996).

Na visão de Tardif (2014), à docência envolve não apenas domínio de conteúdos, mas também saberes experienciais construídos na interação com os alunos. O professor sensível é aquele que reconhece o aluno como sujeito ativo do processo educativo, cuja história e ritmo de aprendizagem precisam ser respeitados. Essa postura exige que o educador repense suas concepções de diferença e suas práticas pedagógicas cotidianas. Como destaca Mittler (2003), a inclusão não se resume à presença física do aluno na escola, mas à criação de condições reais de participação e aprendizagem, o que depende, sobretudo, da postura do professor diante da diversidade.

A construção de uma prática pedagógica humanizada requer empatia, afetividade e escuta — elementos essenciais para a promoção da inclusão escolar. Para Moran (2018), a educação contemporânea demanda professores capazes de integrar emoção e razão, compreendendo que o vínculo é elemento central da aprendizagem significativa. O olhar sensível, portanto, não é apenas uma atitude pessoal, mas um compromisso profissional e ético com o direito de todos à educação. Ao reconhecer o outro em sua totalidade, o docente contribui para uma escola mais justa, acolhedora

e transformadora, consolidando o princípio de que educar é, antes de tudo, um ato de humanidade (FREIRE, 1996).

A SUPERAÇÃO DA LÓGICA DO LAUDO E A VALORIZAÇÃO DA SINGULARIDADE

A medicalização das dificuldades de aprendizagem e o uso excessivo de laudos como base para o planejamento pedagógico têm se constituído em desafios à efetivação da inclusão escolar. Segundo Collares e Moysés (2019), a prática de atribuir às crianças diagnósticos que as classificam e delimitam suas possibilidades de desenvolvimento cria um processo de exclusão simbólica, pois desloca o foco da escola para o campo médico. Nessa lógica, o aluno deixa de ser visto em sua complexidade humana e passa a ser identificado apenas por uma condição ou déficit, o que compromete a função educativa e social da escola. Superar essa lógica implica reconhecer que o laudo não pode substituir o olhar pedagógico, mas deve servir apenas como instrumento de apoio à compreensão do estudante.

Mantoan (2015) ressalta que o professor precisa compreender o laudo como um documento que informa, mas não determina a prática docente. O conhecimento sobre a condição do aluno é importante, porém insuficiente para orientar o processo de ensino e aprendizagem. É a observação sensível, cotidiana e contextualizada que permite ao educador planejar intervenções adequadas, considerando as potencialidades, os interesses e as formas de expressão de cada sujeito. Dessa forma, o professor assume o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, promovendo a construção da autonomia e o protagonismo do estudante, conforme destaca Vygotsky (1998), ao afirmar que o aprendizado se realiza na interação social e na mediação pedagógica.

Para Freitas (2016), a superação da dependência do laudo exige que a escola repense suas práticas e a própria concepção de diferença. A diversidade não pode ser interpretada como obstáculo, mas como riqueza que amplia o repertório humano e pedagógico. A valorização da singularidade implica adotar uma postura pedagógica investigativa, que busca compreender o modo como cada aluno aprende e reage às situações de ensino. Esse processo demanda tempo, reflexão e disponibilidade afetiva, pois é por meio da relação dialógica e do reconhecimento da individualidade que o professor pode construir práticas mais equitativas e significativas.

Beyer (2011) complementa que o ensino inclusivo requer metodologias flexíveis e avaliação processual, capazes de considerar o progresso individual e não apenas os resultados padronizados. Essa perspectiva afasta o docente da lógica classificatória e o aproxima de uma pedagogia centrada na aprendizagem. Assim, o olhar sensível se torna instrumento de transformação, pois permite enxergar além dos rótulos e reconhecer o estudante como sujeito de direitos, com potencialidades que emergem quando há espaço para o diálogo e para a escuta. Nesse sentido, a superação da lógica do laudo é também a reafirmação do papel social da escola como espaço de humanização e emancipação (FREIRE, 1996).

Portanto, ao deslocar o foco do diagnóstico para o sujeito, o professor reafirma o compromisso ético e político da educação inclusiva. A valorização da singularidade torna-se um caminho para reconstruir práticas mais justas, nas quais a diferença não é vista como falha, mas como expressão legítima da condição humana. É nesse movimento que a escola se aproxima de sua missão essencial: formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de participar ativamente da sociedade.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO BASE PARA O OLHAR SENSÍVEL E INCLUSIVO

A consolidação de uma educação inclusiva exige que o professor seja continuamente preparado para reconhecer a diversidade como eixo estruturante da prática pedagógica. Essa formação ultrapassa o domínio técnico, demandando um processo permanente de reflexão sobre o próprio fazer docente. Segundo Nóvoa (2009), a formação não se reduz à aquisição de métodos ou conteúdos, mas constitui um espaço de construção identitária e ética, em que o educador aprende a olhar o aluno como sujeito de direitos e de saberes. Nessa perspectiva, a formação docente é um ato de autoconhecimento e de compromisso com o outro, sendo condição para o desenvolvimento de um olhar sensível e empático frente às diferenças humanas.

Imbernón (2010) reforça que o processo formativo deve estar vinculado à realidade da escola e à complexidade das relações sociais que a constituem. Isso implica compreender que o professor aprende em contextos colaborativos, por meio da troca de experiências e da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas. Assim, a formação continuada, quando pautada na escuta e no diálogo, possibilita o compartilhamento de saberes e o fortalecimento do trabalho coletivo, elementos essenciais para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Essa concepção alinha-se ao pensamento de Freire (1996), ao destacar que ensinar exige abertura à aprendizagem e à humildade para reconhecer-se também como aprendiz.

A formação docente voltada à inclusão deve promover o desenvolvimento de competências éticas, emocionais e relacionais, capazes de sustentar práticas pedagógicas humanizadoras. Para Pimenta (2012), à docência é uma prática social reflexiva, que requer do educador a capacidade de compreender as dimensões políticas e afetivas do ato de ensinar. A sensibilidade, nesse contexto, é resultado de uma formação que integra razão e emoção, teoria e prática, ciência e humanidade. Desse modo, o professor preparado para atuar de maneira inclusiva não é aquele que domina apenas técnicas, mas aquele que compreende a singularidade de cada aluno como oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Outro aspecto fundamental da formação é o incentivo à interdisciplinaridade e ao diálogo com diferentes áreas do conhecimento. A inclusão escolar não pode ser tratada como um campo isolado, mas como uma perspectiva que atravessa todas as dimensões do currículo. Para Beyer (2011), o trabalho colaborativo entre professores, equipe gestora e profissionais de apoio é indispensável para romper com a fragmentação que ainda marca a escola tradicional. Nessa dinâmica, a formação

assume caráter coletivo, na medida em que promove a construção conjunta de soluções pedagógicas voltadas à equidade e à participação de todos os estudantes.

Em síntese, investir na formação docente significa investir na humanização da educação. É por meio dela que o professor desenvolve a sensibilidade necessária para enxergar além dos laudos, reconhecendo as potencialidades que emergem das relações e da convivência. Formar para a inclusão é, portanto, formar para o encontro — encontro com o outro, com a diferença e consigo mesmo —, reafirmando o compromisso ético e político da docência com a transformação social.

A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS HUMANIZADAS E INCLUSIVAS

A efetivação da inclusão escolar depende, de maneira significativa, da construção de práticas pedagógicas que articulem sensibilidade, intencionalidade e compromisso ético. Humanizar a prática docente significa compreender que ensinar é um ato que envolve emoção, escuta e diálogo. Para Freire (1996), a educação humanizadora é aquela que reconhece o outro como sujeito de saberes e de experiências, promovendo a conscientização e o exercício da liberdade. Assim, o professor torna-se mediador de aprendizagens que respeitam as particularidades, valorizando as formas singulares de ser e de aprender.

Na perspectiva de Carvalho (2017), práticas pedagógicas inclusivas exigem planejamento intencional e flexível, capaz de atender às necessidades individuais sem perder de vista o coletivo. Isso implica repensar metodologias, avaliações e modos de organização escolar. A flexibilização curricular e o uso de diferentes linguagens de ensino — visuais, auditivas, corporais e tecnológicas — permitem ampliar o acesso ao conhecimento e reduzir barreiras que limitam a participação dos estudantes. Como observa Mantoan (2015), o professor inclusivo é aquele que ensina a todos, adaptando as estratégias pedagógicas sem reduzir as expectativas de aprendizagem.

Para Santos (2020), uma prática pedagógica humanizada pressupõe relações de empatia e reconhecimento mútuo. O educador sensível observa, interpreta e acolhe o que o aluno expressa, estabelecendo com ele vínculos que fortalecem a autoconfiança e a motivação para aprender. Essa postura favorece a criação de um ambiente escolar acolhedor, em que o erro é compreendido como parte do processo e a diversidade é tratada como oportunidade de crescimento coletivo. Moran (2018) reforça que o papel do professor contemporâneo é o de facilitador e inspirador, alguém que cria condições para que o aluno construa sentido em sua aprendizagem.

Nesse contexto, a formação docente adquire papel central. De acordo com Tardif (2014), os saberes profissionais se constituem na articulação entre a teoria e a prática, e é nessa vivência que o professor desenvolve competências para atuar com sensibilidade e criticidade. A formação continuada deve possibilitar momentos de reflexão sobre a própria prática, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva de conhecimentos. Beyer (2011) complementa que o investimento em formação humana e ética é condição para que o professor reconheça o valor da diversidade e compreenda a inclusão como um processo permanente e dinâmico.

A construção de práticas pedagógicas humanizadas também implica repensar as relações institucionais. Como observa Mittler (2003), a escola inclusiva é aquela que aprende com suas próprias diferenças, adaptando-se constantemente para acolher todos os estudantes. Isso exige uma gestão escolar comprometida, o trabalho colaborativo entre professores e a participação ativa da comunidade. A inclusão não é responsabilidade isolada do docente, mas um compromisso coletivo com a justiça social e a equidade. A soma de esforços institucionais e individuais torna possível a consolidação de um ambiente escolar que, além de ensinar, cuida e transforma.

Portanto, práticas pedagógicas humanizadas e inclusivas não se reduzem a técnicas ou adaptações curriculares, mas constituem uma postura ética e política. Educar humanamente significa reconhecer o valor da diversidade como essência da condição humana e promover o direito de todos à aprendizagem. Essa é a base sobre a qual se constrói uma escola que, de fato, acolhe, respeita e emancipa, reafirmando a educação como um ato de amor e compromisso social (FREIRE, 1996).

Ao refletir sobre a construção de práticas pedagógicas humanizadas, é imprescindível reconhecer que a inclusão escolar transcende o âmbito metodológico, configurando-se como um projeto político-pedagógico de justiça social. Garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, conforme preconiza o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030 da ONU, requer o engajamento de toda a comunidade escolar na defesa de uma educação equitativa e transformadora. Assim, o professor torna-se agente de emancipação e de mudança, capaz de ressignificar a escola como espaço de convivência democrática, solidariedade e esperança — princípios que sustentam a pedagogia humanizadora proposta por Freire (1996).

Diante dessas reflexões, compreende-se que o olhar sensível e a formação docente humanizadora constituem pilares para uma escola que acolhe e transforma. Essa postura reafirma a inclusão como um princípio ético e social que deve orientar todas as dimensões da prática educativa. Nesse contexto, destaca-se a relevância do trabalho colaborativo desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), tema que se torna central nas considerações que seguem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contemplou o problema de investigação ao discutir o papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto colaborativo da educação inclusiva, evidenciando os desafios, as práticas e as potencialidades que permeiam sua atuação no espaço escolar. Observou-se que a colaboração entre o professor do AEE e o professor regente é elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem de todos os estudantes, em especial daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A análise teórica permitiu compreender que o AEE não deve se configurar como um espaço paralelo à sala comum, mas como um serviço complementar e articulado, cuja função é eliminar barreiras que impedem a plena participação dos alunos no processo educativo. Os resultados

discutidos ao longo do trabalho revelam que a eficácia dessa proposta depende da formação continuada dos professores, do apoio institucional e da construção de uma cultura escolar baseada na cooperação, no diálogo e no respeito à diversidade.

Evidenciou-se também que o professor do AEE, ao atuar de modo colaborativo, amplia a rede de apoio pedagógico e contribui para a transformação das práticas escolares, fortalecendo o compromisso coletivo com a inclusão. Essa atuação requer planejamento conjunto, troca de saberes e reflexão constante sobre as estratégias utilizadas, de modo que o processo educativo se torne mais equitativo e significativo.

Assim, pode-se afirmar que o problema proposto foi respondido, uma vez que se demonstrou a importância do trabalho colaborativo como fundamento para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. As ideias desenvolvidas ao longo do texto permitiram identificar que a colaboração não se resume a uma metodologia, mas constitui uma postura ética e pedagógica essencial para a efetivação do direito à aprendizagem.

Conclui-se que o fortalecimento das políticas públicas de formação docente e o incentivo à cooperação entre profissionais da educação são caminhos fundamentais para o avanço da inclusão escolar. Dessa forma, o estudo contribui para o campo educacional ao reafirmar que o AEE, quando exercido em parceria e diálogo constante com os demais educadores, representa uma prática transformadora, promotora da equidade e da valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is**". 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Medicalização da educação: uma crítica à patologização da infância.** Petrópolis: Vozes, 2019.

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

FREITAS, S. N. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas humanizadoras.** Curitiba: Appris, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAN, J. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2018.

SANTOS, B. **Educação, sensibilidade e inclusão: caminhos para uma escola humanizadora.** São Paulo: Cortez, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Lisboa: Porto Editora, 2009.

PIMENTA, S. G. **O professor reflexivo: construindo uma crítica.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): Agenda 2030.** Nova York, 2015. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4. Acesso em: 12 nov. 2025.