

**Heleni Sousa dos Santos Ferreira**

Doutoranda em Educação e Saúde (UNIFESP)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8459511621664000>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1971-6098>

Email: [helenisousa@ifsp.edu.br](mailto:helenisousa@ifsp.edu.br)

**Jândela Cristiane Guilherme dos Santos Tamashiro**

Doutora em Ciências (UNIFESP)

Lattes: : <http://lattes.cnpq.br/1583266787331842>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6901-158X>

Email: [jandelacristiani@ifsp.edu.br](mailto:jandelacristiani@ifsp.edu.br)

**Resumo:** Este artigo discute de que maneira a escola pode contribuir para práticas pedagógicas que promovam a inclusão de estudantes com deficiências ou transtornos, considerando a diversidade presente nas salas de aula. Analisa-se a exclusão escolar como resultado da fragilidade do Estado em assegurar igualdade de acesso e permanência na educação básica, especialmente entre grupos historicamente marginalizados. O objetivo é compreender como a atuação docente pode ser resignificada diante das vulnerabilidades e vulnerações que atravessam o cotidiano escolar. A metodologia adotada baseia-se em revisão bibliográfica e análise documental, com enfoque qualitativo. A discussão propõe caminhos para fortalecer o direito à educação por meio de práticas inclusivas que considerem os marcadores sociais como raça, gênero e pobreza. Conclui-se que o compromisso com a inclusão exige formação docente sensível às diferenças e políticas públicas que garantam condições efetivas de aprendizagem para todos.

**Palavras-chave:** Inclusão. Diversidade. Prática docente. Educação básica. Direitos educacionais.

**Abstract:** This article discusses how schools can contribute to pedagogical practices that promote the inclusion of students with disabilities or disorders, taking into account the diversity present in classrooms. School exclusion is analyzed as a result of the state's weakness in ensuring equal access and permanence in basic education, especially among historically marginalized groups. The aim is to understand how teaching can be reframed in the face of the vulnerabilities and vulnerabilities that permeate everyday school life. The methodology adopted is based on a bibliographical review and document analysis, with a qualitative approach. The discussion proposes ways to strengthen the right to education through inclusive practices that consider social markers such as race, gender and poverty. The conclusion is that a commitment to inclusion requires teacher training that is sensitive to differences and public policies that guarantee effective learning conditions for all.

**Keywords:** Inclusion. Diversity. Teaching practice. Basic education. Educational rights.

## Introdução

No Brasil, o censo de 2022 desnuda a nossa triste realidade: o injustificável número de 1,04 milhão de estudantes dos 4 aos 17 anos fora da escola, sendo, desse total, 399.290 crianças de 04 anos; 151.985; na faixa de cinco a seis anos; 241.641 entre os adolescentes de 17 anos que abandonaram a escola antes de completarem o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio; e 250.497 entre os que têm idade entre 14 e 16 anos.

A exclusão escolar nos mostrada por esses números refletem uma grande fragilidade do Estado em garantir, conforme a Constituição Federal, que o ensino seja ministrado com base, entre outros, no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Brasil, 1988). Nesse contexto, é urgente que se busquem formas de fortalecer o direito à educação, responsabilidade do Estado, ampliando a oferta de vagas e também dando atenção especial a outros marcadores sociais responsáveis pela exclusão escolar, buscando eliminar as barreiras cerradas às possibilidades educacionais daqueles que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Nessa concepção, segundo Freire (1987), será possível romper com a lógica que ainda prevalece nas escolas brasileiras, ou seja, de uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores (Freire, 1987)

Em relação à pobreza, num estudo realizado pela UNICEF, denominado As Múltiplas Dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil, constata-se que mais de 60% da população de até 17 anos vive na pobreza no Brasil, ou seja, 32 milhões de meninos e meninas vivenciavam, em 2019, as múltiplas dimensões da pobreza; 4 milhões de crianças e adolescentes apresentavam atraso na alfabetização, não estavam alfabetizadas ou nem estavam frequentando mais a escola. Outro dado relevante é que em 2020 havia 1,9% de crianças sem o direito à alfabetização, número que passou para 3,8% em 2022.

Além disso, o PNAD Contínua 2022 trouxe dados que mostram que em 2019 mais de 2 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos encontravam-se em situação de trabalho infantil no Brasil. Importante aproximadamente, 230 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 160 mil do ensino médio migraram para a EJA, do ano de 2019 para o ano de 2020.

Nesse cenário de evasão, em que muitos outros dados são relevantes, somos colocados diante de situações desafiadoras, como aquelas que impedem a criança de frequentar a escola, e que demandam políticas públicas muito eficazes para serem resolvidas; aquelas que fazem com que a criança matriculada abandone a escola, as quais demandam políticas públicas, mas também ações de toda a comunidade escolar; e, por fim, aquelas que fazem com que a criança tenha baixa frequência e risco eminente de abandono, as quais também dependem de políticas públicas e da ação conjunta da comunidade escolar.

Aliadas a todas essas questões, há ainda o fato de que muitas crianças, embora estejam frequentando a escola, estão à margem do processo educacional, uma vez que há muitos entraves que impedem que ocorra, efetivamente, a inclusão. Nesse sentido, Mézaros (2008) alerta que o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas, cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. Além disso, como bem observa esse professor, o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal.

## Vieses da exclusão

Diante de tão alarmantes números, importa-nos, inicialmente, refletir sobre conceitos que se relacionam diretamente com as situações de evasão e de exclusão, ou seja, o conceito de vulnerabilidade e vulnerações. Aqui, reforçamos que essas condições se constituem pelo viés das relações de poder, as quais são permeadas pelo habitus e pelas lutas simbólicas no interior de cada espaço social (Bourdieu, 1983a; 1983b).

Em relação ao termo vulnerabilidade, segundo Gázquez, tem-se a etimologia ligada à ferida, desgraça, aflição ou fragilidade em relação a uma ameaça. O termo científico, segundo a autora, considera “o risco, as ameaças, as crises que podem infringir danos e também a fragilidade,

condição que partilham todos os organismos vivos e que os tornam suscetíveis de ser danificados” (Gázquez, 2021, p. 2).

Para ela, o conceito de vulnerabilidade no campo das ciências sociais mostra-se mais mensurável, mais concreto, mais operacional, contrapondo-se ao termo desigualdade social, mais abstrato. Dessa concepção advém o termo vulnerabilidade social como “o conjunto de limitações ou desvantagens que as pessoas encontram para acessar e utilizar os bens que estão distribuídos na sociedade” (Gázquez, 2021, p. 6).

Nessa mesma perspectiva, conforme Moreno (2008) apud Gázquez (2021) tem-se o conceito de vulnerabilidade e risco, sendo este tematizado, como “uma força em estado potencial que supõe a produção de ameaças e danos que coloquem em risco a adaptação e a própria existência de indivíduos e grupos humanos no planeta”. Moreno (2008, p. 4). Em se tratando de vulnerabilidade social, o risco se constitui um fator potencial para a geração de danos, de forma que determinados indivíduos ou grupos estarão sempre mais expostos às suas consequências.

Já a vulnerabilidade e fragilidade, para o mesmo autor, centram-se nos processos de exclusão social, das desigualdades, tanto estruturais (sistêmicas) como dinâmicas, sendo esta última definida como “as desigualdades observadas no interior de categorias ou grupos sociais mais amplos, que se expressam na coexistência de diferentes níveis de bem-estar ou nas diferentes expectativas ou oportunidades de vida que se observam entre indivíduos que possuem um dote de atributos ou uma trajetória relativamente semelhante” (Moreno, 2008, p.14 apud Gázquez, 2021, p. 5).

Para Morais e Monteiro (2017 p. 312), “a vulnerabilidade foi introduzida no âmbito da pesquisa com humanos como característica atribuída a certas categorias da população consideradas mais expostas e menos capazes de se defender com tratos e abusos realizados por outros”.

Reforçam-se, nesse contexto, as condições de exclusão a que são submetidos determinados grupos e, especialmente, o papel da educação no sentido de contribuir para que essa população vulnerável e oprimida tenha condições de sair dessa situação, que se reconheça como oprimido e reconheça o papel do opressor em sua vida, buscando dele se desvincular.

Reportando-nos ao conceito de vulneração, esta se refere às condições concretas de vulnerabilidade, que é uma ameaça. Podemos exemplificar essa situação da seguinte forma: se o estado cumpre com suas responsabilidades em relação ao respeito aos direitos humanos, diminuem as situações de vulnerabilidades. Ao contrário, se as pessoas em vulnerabilidade são deixadas à margem, haverá lesão à sua integridade, o que se caracteriza como vulneração, segundo Schramm (2006) e Kottow (2008) apud Morais e Monteiro (2017). Essa situação, por exemplo, é a que vemos acontecer com muitas pessoas vulneradas em função das condições descendentes de desigualdades a que são submetidas historicamente. Em todos esses casos, a vulnerabilidade foi intensificada e concretizada, de forma que esses grupos se tornam vulnerados em relação à alimentação, à moradia, à saúde, à educação, aos agentes do estado, ao trabalho e à identidade e, muitas vezes, por não se perceberem nessa situação, assumindo a responsabilidade pelos “seus destinos”.

Trazendo as nossas reflexões para o âmbito educacional, ao pensarmos em condições indignas aos dignos de direito, é importante refletirmos sobre o conceito de inclusão, acrescentando aqui os estudos de Sá (2023).

Para esse pesquisador, a inclusão se relaciona ao conceito de estereótipo, preconceito e discriminação. Para ele, estereotipar liga-se a um juízo de valor, quase sempre negativo; o preconceito relaciona-se com uma atitude negativa, hostil, inflexível, ilógica, incoerente e avessa dirigida quer a um grupo social quer a indivíduos quer a um coletivo pertencente a um grupo específico; e, por fim a discriminação que significa não aceitar o que é diferente, sempre numa tentativa de inviabilização, neutralização ou homogeneização. Dessa forma, para esse autor, pensar em processos de inclusão significa travar lutas para a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminação. (Sá, 2023). Corroborando com essa discussão o conceito de inclusão, apresentado por Sílvia Orrú (2017) seguido do conceito de inclusão menor, apresentado autora:

A inclusão aproxima os desiguais e se constitui em suas próprias diferenças que se diferenciam em sua multiplicidade. A inclusão não incita à divisão de turmas por classes organizadas

a partir da psicométrica, nem segregava em um espaço à parte da instituição de ensino outros categorizados pelo biopoder, muito menos admite a exclusão em locais feitos somente para excluídos. A inclusão é um movimento contrário a todas as formas de apartheid (Orrú, 2017, p. 63).

Como vemos, a inclusão se materializa pelo respeito às diferenças, não vistas como negativas, mas como constituintes de todos os seres humanos. Para a autora, a inclusão e a diferença são sentidos da humanidade, de modo que “a força do movimento do amor gera a Humanidade, e esta, produz sentido à inclusão e à diferença, como gêneros intrinsecamente relacionados à espécie humana” (Orrú, 2019, p. 120). Desse modo, sendo um atributo intrínseco à espécie humana precisa ser respeitado em todas as suas concepções, o que se aplica de maneira singular aos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que a escola, embora esse não seja o único espaço possível de aprendizagem, é um espaço plural, heterogêneo, composto por estudantes naturalmente e, essencialmente, diferentes.

Considerando a responsabilidade dos atores educacionais em relação à exclusão escolar, trazemos o conceito de inclusão menor apresentado por Sílvia Orrú (2019), para quem a inclusão menor é aquela não pseudalizada; é aquela que se faz presente para além do papel do Projeto Pedagógico da escola, para além do abstrato e do intelectual das políticas públicas promulgadas pela busca de uma inclusão maior. É aquela que não é destacada, por obrigatoriedade da lei, para que os outros a vejam existir na escola, sem motivos de denúncia que atrapalhariam o bom e desejável andamento legal da instituição. A essa inclusão que “coexiste nas fronteiras, na linha divisória do enlace binário, excluídos/incluídos, é que chamamos de inclusão menor (Orrú, 2019, p. 128).

Nesse contexto, o sentido de inclusão menor trazido pela autora nos coloca como corresponsáveis pela inclusão no processo educacional. Não será apenas pela legislação que se garantirá a inclusão, mas pelas práticas diárias, em espaços de aprendizagem plurais em que o processo de aprendizagem deve ser construído pelos seus próprios sujeitos. Como bem observa a autora,

configura-se inclusão menor quando professores e aprendizes em seus espaços de aprendizagem constroem caminhos alternativos, democráticos, includentes, considerando as singularidades de cada um, tendo por entendimento uma educação que seja alcançada por todos como direito fundamental e social (Orrú, 2019, p.129).

Nesse sentido, para além das políticas públicas e de todos os dispositivos legais, é preciso pensar numa educação desvinculada da hierarquização e que não se prenda a modelos pré-estabelecidos. As práticas, portanto, devem contemplar a heterogeneidade com que se compõem as salas de aula, de forma que se tornem imprescindíveis ambientes educacionais que atendam a essa variabilidade. Nesse contexto, a escola precisa ter como prioridade conceber que todos os alunos, sem exceção, são diferentes entre si e aprendem de formas diferentes, o que exige, portanto, que se utilizem metodologias que proporcionem independência e facilitem a aprendizagem, que se adaptem à diversidade e valorizem as potencialidades de cada criança.

Obviamente, apenas as ações “no chão das salas de aula” não serão suficientes para se extirpar uma realidade em que não existam vulnerados excluídos na e da escola. No entanto, ‘o chão das salas de aulas’ pode ser um espaço em que, pela inclusão e respeito às diferenças, pelo olhar atento às vulnerações e pela priorização de educação problematizadora, seja possível possibilitar aos estudantes questionar sobre suas realidades, concebendo-as como realidades de pessoas vulneradas em função das condições descendentes de desigualdades a que foram submetidas historicamente. Nesse contexto, será possível possibilitar-lhes refletir e se posicionar criticamente sobre essa realidade, numa concepção de luta e resistência.

Na tentativa de promoção de uma educação inclusiva, a qual tem como objetivo eliminar a exclusão social, vamos direcionar as discussões sobre a inclusão escolar. Muitos estudiosos têm se debruçado sobre esse tema. Dessa forma, há inúmeras definições para o termo inclusão, que se inicia a partir da concepção de que a educação é direito humano básico, portanto deve ser garantido a todas as pessoas.

Retomando a Declaração de Salamanca, o conceito de escola Inclusiva atrela-se ao desenvolvimento de uma sociedade inclusiva:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função e deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994).

A proposta de uma educação inclusiva, objetivo dessa reflexão, alinha-se aos princípios da Declaração Universal dos Direitos humanos, portanto preza pela garantia de igualdade. Acrescentamos aqui, que a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência também reconhece a deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade. Note-se que necessidades especiais, termo utilizado na Declaração de Salamanca, engloba todas as dificuldades que as crianças possam apresentar em seus percursos de escolarização, incluindo as com deficiências. Essa proposição reforça a ideia de escola inclusiva é aquela que atenderá a todos os alunos, não apenas aos que apresentam deficiência; escola inclusiva é a que flexibiliza seu currículo de acordo com as singularidades presentes na heterogeneidade das salas de aula. Nesse contexto, Mantoan (2015) corrobora com o proposto na Declaração de Salamanca ao definir inclusão:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabem, porém, que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabará nele (Mantoan, 2015, p. 28).

Incluir, para a autora, extrapola a ideia de deficiência; engloba todas as diferenças que possam aparecer nas salas de aula. No entanto, o atendimento aos alunos com deficiência, para ela, tem sido o grande desafio. Uma mudança de perspectiva educacional, que atenda aos alunos com deficiência nas suas singularidades e que possibilite o sucesso desses estudantes beneficiará a todos os alunos, caracterizando a escola como efetivamente inclusiva. Para complementar nossa discussão, trazemos as reflexões de Sá (2023), quando o autor diz:

Vale ressaltar, portanto, que quaisquer movimentos inclusivos na sociedade passam, em primeira instância pela exposição, denúncia e desconstrução do tripé que envolve estereotipagem, preconceitos e discriminação. É preciso aceitar o diferente. No Português Brasileiro, uma das definições para incluir envolve a ideia de "estar entre outros, pertencer, juntamente com outros" ( Sá, 2023, p. 102).

Nesse sentido, o autor completa que o processo de inclusão deve contemplar, simultaneamente, a criatividade, a conscientização, a coletividade e, principalmente, a individualização. Desse modo, não é apenas a ausência física do aluno no ambiente escolar que vai caracterizar a exclusão, mas também o seu não acesso aos conhecimentos acadêmicos, aos espaços físicos, às atividades culturais sem as barreiras que têm se mantido ao longo dos tempos nos espaços escolares. Portanto, são necessários investimentos de diferentes esferas para se garantir a equidade na oferta e garantia de educação e total rejeição da exclusão escolar. Quando não há os investimentos necessários de toda a comunidade educacional para efetivação do processo de inclusão, ocorre a exclusão. De acordo com Fidalgo (2018):

(...) se pensarmos na escola, poderemos ver que, subalternizadas pela crença social sobre sua condição – ou seja, pela concepção social de que são pessoas com todas as condições para agir socialmente (para estarem incluídas), mas que não agem por seus próprios deméritos (não aprendem porque são biologicamente inferiores) -, os alunos, em especial os da escola pública, vivem, ao mesmo tempo, a negação das culturas de suas comunidades e famílias e a reprovação iniciática em uma nova comunidade com – cuja cultura é louvada inclusive por eles. Dessa forma, a escola exclui os alunos e a comunidade com que trabalha, perpetuando um ciclo de exclusão social labiríntico, no qual a própria representação do que seja incluir é minotaurizada (Fidalgo, 2018, p, 164, 165).

A autora explica que a expressão “minotaurizada” refere-se ao trabalho de inclusão, o qual parece cair em um labirinto do qual não é possível sair com facilidade; um labirinto no qual os que estão na escola têm de enfrentar, incluindo desafios que parecem maiores do que eles conseguem resolver (Fidalgo, 2018).

Nessa perspectiva, Ainscow e Tweddle (2003) trazem contribuições significativas em relação ao significado do processo da inclusão. Para eles, a inclusão diz respeito à identificação e remoção de barreiras, promovendo a presença, participação e construção de conhecimentos por todos os alunos, independentemente das condições individuais, com foco especialmente nos grupos de estudantes com risco de marginalização e baixo rendimento educacional.

Nesse caso, tem-se como princípios norteadores a diversidade, as diferenças e a heterogeneidade, num modelo social de acompanhamento que considera todas as possibilidades dos estudantes e concebe que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas, também, aos obstáculos advindos do meio. Desse modo, os ambientes potencialmente integradores são facilitadores do processo de aprendizagem dos alunos.

Numa perspectiva inclusiva os estudantes não podem ser vistos pela deficiência, mas pela diferença, num espaço em que o docente os concebe como sujeitos de conhecimento e de desejos, possibilitando-lhes agir em toda sua potencialidade e singularidade.

Desse modo, enfatiza-se a importância de não se rotular os estudantes com deficiências, mas sim reconhecê-los como sujeitos com suas próprias diferenças e particularidades. Isso requer que os docentes adotem sempre uma abordagem inclusiva, com diferentes estratégias de ensino que possibilitem o pleno desenvolvimento de cada estudante.

Nesse contexto é necessário que as discussões nos espaços escolares sejam frequentes e busquem identificar as causas subjacentes da evasão, para que sejam elaboradas proposições em nível micropolítico com o objetivo de mitigar ou minimizar essa questão.

A gestão escola precisa promover o reconhecimento da comunidade onde a escola está inserida e propiciar a reflexão constante sobre o perfil dos estudantes. Para isso é importante elaborar um programa de levantamento de fatores que possam ser potenciais riscos, como, por exemplo, vulnerabilidade social, baixo rendimento escolar, entre outros. Deverá, também, oferecer apoio individualizado aos alunos; investir na educação continuada dos docentes; promover a atualização dos currículos; envolver as famílias no processo de educação dos estudantes; atuar de forma incisiva no combate a todas as formas de preconceito, discriminação e exclusão. Além

disso, deverá realizar de forma efetiva o acompanhamento e monitoramento da frequência escolar; buscar parcerias locais para promoção de espaços físicos com infraestrutura acolhedora e acessível; promover busca ativa de alunos que abandonaram a escola; realizar frequentes campanhas sobre de sensibilização sobre a importância da frequência escolar; e, por fim, avaliar constantemente o alcance das ações realizadas e propor novas alternativas, sempre que necessário a qualquer índice de evasão escolar.

A legislação está posta. É uma grande vitória, mas reconhecemos os grandes desafios enfrentados por muitos estudantes ao chegarem às escolas, no que diz respeito à falta de estrutura e de recursos materiais e humanos para que se sintam verdadeiramente incluídos. Como constatado por Fidalgo (2018), as dificuldades dos professores e gestores para o atendimento aos alunos com NEE são inúmeras.

O que se vê, na realidade, é que, mesmo com a determinação por imposição da lei para o acesso dos alunos com necessidades educacionais específicas - alunos com deficiência, transtornos globais, dificuldade de aprendizagem ou superdotação/altas habilidades - à escola de ensino regular, infelizmente, muitas instituições de ensino ainda alegam não estarem preparadas para recebê-los. Após a chegada desses estudantes é que, então, muitas instituições começarão a pensar em como a inclusão será feita – e, na maioria das vezes, a tarefa de incluir recai sobre o professor. Fidalgo (2018, p. 151) afirma que “como a primeira fase de inclusão/exclusão permanece viva em nossas escolas, também a segunda fase está ativa em nossa sociedade, tornando ainda mais complexa a definição de inclusão/exclusão”. Essa prática não deveria acontecer, pois deprecia o direito dos alunos com NEE. Nesse sentido, Januzzi e Caiado (2013) afirmam:

[...] Ao assumir o princípio de que o homem se humaniza na relação com os outros, entende-se que a pessoa com deficiência deve ocupar a escola, o trabalho e o lazer, isto é, todos os aspectos sociais, e neles vivenciar as alegrias e tensões das relações humanas (p. 47).

Se as pessoas com NEE têm o direito de frequentar todos os espaços sociais, principalmente a escola, ambiente educacional responsável pelo ensino-aprendizagem, então essa instituição deveria estar pronta para recebê-las da mesma forma que se prepara para receber os demais, todos os anos. Como defende Vigotski ([1924] 2021), para a realização do desenvolvimento cultural das pessoas com NEE, são necessárias formas culturais específicas especialmente pensadas para que possam contribuir com o seu desenvolvimento.

O processo da inclusão dos alunos com NEE na escola regular consiste na oferta de possibilidades concretas de aprendizagem. Em consonância, Dainez e Smolka (2014) afirma que a função social da escola não se restringe à socialização/ convivência: refere-se, sim, ao trabalho de ensino e à apropriação do conhecimento valorizado, condição de desenvolvimento cultural orientador da personalidade.

A esse respeito, não é demais lembrar que o direito de frequentar a escola é uma conquista importante, mas é imprescindível, também, a adequação da instituição para a acolhida e inclusão dos alunos com NEE, de modo que todos os estudantes possam desenvolver suas potencialidades. Desse modo, Fidalgo (2018, p. 143) alerta “que esses alunos não passem pela escola sem que nenhum trabalho seja feito com eles, muitas vezes porque o professor, sem conhecer os tipos de necessidades específicas, continua ensinando da forma como sempre ensinou”. Esse fato, em muitos casos, contribui para exclusão dos alunos que não se encaixam no padrão escolar determinado.

Para que esse lamentável fato não venha a acontecer, a instituição precisa organizar-se para oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento dos alunos com NEE que sofrem as questões de vulnerabilidade social e falta de acesso à cultura acadêmica. Vigotski ([1924] 2021, p. 187) defende “O uso de instrumentos culturais” para superar as dificuldades de aprendizagem, ao que ele chamou de primitivismo cultural. Contemporaneamente, esses instrumentos culturais são os computadores, as tecnologias assistivas, a leitura em braille, o acesso à Libras pelos alunos surdos, as aulas no contraturno para superar a defasagem de aprendizagem enfrentada pelos alunos pela falta da leitura e escrita, entre outras possibilidades.

Para que as ações sejam verdadeiramente inclusivas e alcance a todos, toda a comunidade

escolar precisa de educação continuada, o espaço físico precisa ser adaptado e, principalmente, as barreiras precisam ser quebradas para que haja, de fato, acesso. Nesse contexto, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, esclarecem que “o convívio escolar permite a efetivação das relações de respeito, identidade e dignidade” (Brasil, 2001, p. 26), para uma convivência harmoniosa com outros estudantes e servidores. Nesse sentido, essas diretrizes (Brasil, 2001) orientam:

Certamente, cada aluno vai requerer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e a vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania. Entretanto, devemos conceber essas estratégias não como medidas compensatórias e pontuais, e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global (Brasil, 2001, p. 20).

Por mais que o movimento da educação inclusiva tenha mais de 30 anos, percebe-se ainda entre os professores certo desconhecimento de como planejar aulas mais inclusivas, seja pela falta de formação ou por falta de experiência. Muitas vezes, na tentativa de acertar no atendimento aos alunos com NEE, são oferecidas aulas de reforço ou atividades diferenciadas, mas é necessário entender a necessidade de flexibilização dos materiais, de modo que as aulas se tornem acessíveis a todos os alunos. Desse modo, Vigotski ([1924] 2021) esclarece:

É necessário criar instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica dessa criança ou permitir-lhe dominar as formas culturais gerais com o auxílio de procedimentos pedagógicos especiais porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural – precisamente, o saber valer-se de instrumentos psicológicos - está preservada nessas crianças; por isso, seu desenvolvimento cultural pode percorrer caminhos distintos e é, em princípio, completamente possível (p. 187-188).

Para isso, é preciso que os professores pensem e criem práticas pedagógicas que possam realmente contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de todos os seus alunos. De acordo com Fidalgo (2018, p. 198), “É possível perceber que um grande fator de exclusão, na escola de hoje, é a pouca formação que os professores recebem para trabalhar com a diversidade que têm nas mãos”. Essas formações são imprescindíveis a todos os servidores, pois, de acordo com Mantoan e Pietro (2006, p. 58), “os conhecimentos sobre ensino de alunos com NEE não podem ser de domínio apenas de alguns especialistas, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos”. Para uma escola inclusiva, todos que dela fazem parte devem estar conscientes sobre o que é incluir e sobre os benefícios da inclusão de todos os alunos.

Quando pensamos numa escola inclusiva, simultaneamente pensamos em um ambiente onde todas as diferenças são respeitadas e atendidas, de modo que os alunos tenham liberdade e autonomia para participarem das atividades propostas nesse espaço de formação, além do preparo de todos os servidores da escola para atenderem com respeito e empatia a todos os alunos.

De acordo com Vigotski ([1930] 2007), no processo de ensino e aprendizagem das pessoas com NEE não podemos nos prender ao biológico. Devemos considerar que o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem. Por isso, devemos focar na aprendizagem, centrar nas funções psíquicas superiores. Nesse sentido, a escola precisa criar alternativas para a aprendizagem. Aprender é significar de modo particular. Góes e Laplane (2013) acreditam que os valores e princípios da educação inclusiva são capazes de promover instituições mais justas que aquelas que fundamentam a segregação.

É preciso propiciar aos professores uma formação mediante a qual eles possam reconhecer a diversidade dos alunos como caminho possível para a aprendizagem – o que se convencionou chamar como limitação – apropriando-se, assim, dos conceitos Vigotskianos. A suposta limitação está no ambiente, muitas vezes despreparado para acolher e respeitar as diferenças. Nesse sentido,

Vigotski diz que “é totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência” (Vigotski, [1924]2021 p. 230).

De acordo com Góes e Laplane (2013), independentemente das especificidades dos alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência. Para eles, como para qualquer outro aluno, deve ser reconhecida a importância dos espaços de interação que o sistema educacional pode promover de forma sistemática para apropriação do conhecimento escolar e para o desenvolvimento pessoal.

Por isso, devemos pensar sobre a educação de todos os alunos, mas principalmente dos alunos com NEE para que, a partir dos conhecimentos construídos na escola, eles possam ter melhores condições de vida, seja econômica, social ou profissionalmente, e possam, portanto, desenvolver o pensamento crítico, sendo capazes de reivindicar os seus direitos de cidadãos.

Apesar de todas as dificuldades das escolas com o processo inclusivo dos alunos com NEE, é a escola um espaço do exercício do direito constituído, das interações, da liberdade e da esperança, com o vislumbre de dias melhores na vida de todos. É necessário pensar a escola como um espaço que garanta a inclusão e proporcione aos alunos uma formação crítica e autônoma na construção dos conhecimentos e apropriação do saber. Em consonância com o pensamento de Vigotski, para que os alunos com NEE alcancem o principal objetivo da escola, que é a aprendizagem, é preciso criar “recursos absolutamente especiais”.

## Considerações finais

As reflexões realizadas neste artigo têm como objetivo um olhar mais criterioso sobre inclusão escolar de todos os alunos e sobre a necessidade de um projeto educacional que atenda a diversidade dos alunos nas escolas, considerando que a educação é uma arma valiosa para superação das vulnerabilidades e das vulnerações. Nesse contexto, é preciso que haja uma proposta educacional voltada para as pessoas com necessidades educacionais específicas, seja pela deficiência, transtornos globais, superdotação/altas habilidades ou dificuldades específicas de aprendizagem, para que as barreiras não sejam entraves ao conhecimento.

Pensar em práticas inclusivas significa um olhar individualizado para os alunos e um olhar criterioso e crítico para a evasão e para o fracasso escolar, os quais têm contribuído historicamente para a perpetuação do estado de vulnerabilidade e vulneração a que muitos alunos são submetidos. Essa condição nega a esses excluídos condições de saírem do estado de invisibilidade em que se encontram e, também, nega-lhes condições de reivindicarem os seus direitos garantidos pela legislação. O espaço escolar precisa, efetivamente, se constituir num espaço de construção da autonomia, num espaço de inclusão, num espaço de lutas e de resistências a todas as formas de exclusão.

## Referências

AINSCOW, Mel; TWEDDLE, Dave. Understanding the changing role of English local education authorities in promoting inclusion. In: **Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?** Dordrecht: Springer Netherlands, 2003.

BOURDIEU, Pierre (1983a). **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero.

BOURDIEU, Pierre (1983b) **Sociologia**. São Paulo: Ática.

BRASIL Ministério da Educação/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso: 10 out. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao). Acesso em: 28 jan. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: **MEC/SEESP, 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2024.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014071545>. Acesso em: 28 mai. 2024.

FIDALGO, Sueli. Salles. **A linguagem da exclusão e inclusão social na escola**. São Paulo: Editora Unifesp, 2018.

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

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

GÁZQUEZ, V. M. Vulnerabilidad social, genealogía del concepto. **Gazeta de Antropología**, 37 (1), artículo 01 (2021)

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: por uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Barcelona/Madrid: Paidós, 1990.

GÓES, Maria. Cecília. Rafael; LAPLANE, Adriana. Lia Frizman. **Políticas e Práticas de Educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2013.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE. Rendimento de todas as fontes: 2022. Rio de Janeiro: **IBGE**, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, 2023. Informativo da PNAD Contínua.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANUZZI, Gilberta de Martinno; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011: algumas reflexões**. Campinas: Autores Associados, 2013.

KOTTOW Miguel. Vulnerabilidad y protección. In: TEALDI Juan Carlos, director. **Diccionario latinoamericano de bioética**. Bogotá: Unesco; 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosangela Gavioli. **Inclusão Escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, Talita Cavalcante Arruda; MONTEIRO, Pedro Sadi. Los conceptos de vulnerabilidad humana y la Integridad individual para la bioética. **Revista Bioética**, v. 25, 2017.

MORENO, Juan Cristóbal. El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas”, Observatory on Structures and Institutions of Inequality in Latin America, **Working Paper Series**, nº 9, Center for Latin American Studies, University of Miami, 2008.

ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Editora Vozes Limitada, 2017.

ORRÚ, Silvia Ester. **A Inclusão Menor e o Paradigma da Distorção**. Petrópolis: Vozes, 2020.

SÁ, Rubens Lacerda. **Rasuras migratórias e de inclusão**: Por uma gramática e uma agenda social. In: FIDALGO, Sueli Salles; CARVALHO, Maria de Fátima; Cruz, Fernanda (Eds.), Vulnerabilidades, resistências e inclusão. Universidade Federal de São Paulo; Pontes Editores, 2023, p. 98-114.

SCHRAMM, Fermin Roland. **A saúde é um direito ou um dever?** Autocrítica da saúde pública. Rev Bras Bioética, 2006.

UNESCO . Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994, **Salamanca-Espanha**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso: 08 jun. 2024.

UNICEF Brasil. As Múltiplas Dimensões da Pobreza na Infância e na Adolescência no Brasil: Estudo sobre as privações de direitos que afetam crianças e adolescentes no País. Brasília: **UNICEF** Brasil, fev. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1930/2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 1924/2021.

Recebido em 15 de novembro de 2025  
Aceito em 23 de fevereiro de 2026