

A invisibilidade do adolescente público-alvo da educação especial e os desafios docentes na construção de uma escola inclusiva

The invisibility of adolescents targeted by special education and the teaching challenges in building an inclusive school

La invisibilidad del adolescente destinatario de la educación especial y los desafíos docentes en la construcción de una escuela inclusiva

Alessandra Simões de Souza¹

Fernanda Aparecida de Campos²

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro³

Resumo: O artigo discute a invisibilidade do adolescente público-alvo da educação especial a partir da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (1996). Evidencia-se que, mesmo com avanços legais e pedagógicos, muitos adolescentes com NEE permanecem à margem das práticas escolares, revelando fragilidades na formação docente e na articulação entre escola e família. A análise integra diferentes autores para compreender como fatores contextuais, relacionais e institucionais produzem formas sutis de exclusão. O texto enfatiza a necessidade de políticas de formação mais eficazes e do fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade, a fim de garantir autonomia, aprendizagem e reconhecimento dos direitos desses estudantes.

Palavras-chave: Adolescente com NEE; Inclusão escolar; Teoria bioecológica.

Abstract: This article discusses the invisibility of adolescents who are the target audience of special education, drawing on Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development (1996). The analysis shows that, despite legal and pedagogical advances, many adolescents with special educational needs remain on the margins of school practices, exposing weaknesses in teacher training and in the articulation between school and family. Different authors are integrated to explain how contextual, relational, and institutional factors contribute to subtle forms of exclusion. The text highlights the need for more effective teacher education policies and for strengthening the bonds among school, family, and community to ensure autonomy, learning, and the recognition of these students' rights.

Keywords: Adolescents with SEN; School inclusion; Bioecological theory.

Resumen: Este artículo analiza la invisibilidad del adolescente público objetivo de la educación especial a partir de la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (1996). El estudio evidencia que, a pesar de los avances legales y pedagógicos, muchos adolescentes con necesidades educativas especiales permanecen al margen de las prácticas escolares, lo que revela fragilidades en la formación docente y en la articulación entre escuela y familia. Se integran distintos autores para comprender cómo los factores contextuales, relacionales e institucionales generan formas sutiles de exclusión. El texto subraya la necesidad de políticas de formación docente más efectivas y del fortalecimiento de los vínculos entre escuela, familia y comunidad, con el fin de garantizar autonomía, aprendizaje y el reconocimiento de los derechos de estos estudiantes.

Palabras clave: Adolescente con NEE; Inclusión escolar; Teoría bioecológica.

¹ Universidade de Taubaté (UNITAU)

² Universidade de Taubaté (UNITAU)

³ Universidade de Taubaté (UNITAU)

Introdução

A inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial constitui, nas últimas décadas, um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições educacionais públicas brasileiras. Com a promulgação de legislações, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)⁴ e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015)⁵, consolidou-se o direito à presença desses alunos em salas de aula regulares. Contudo, no cotidiano escolar, constata-se que a presença física não assegura, por si só, a participação efetiva, a aprendizagem e o desenvolvimento integral desses sujeitos, sobretudo no que se refere aos adolescentes nos anos finais do Ensino Fundamental.

Este artigo é fruto de reflexões construídas a partir das leituras realizadas na disciplina de Conhecimento Escolar e Diversidade, cursada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e das discussões coletivas promovidas nesse espaço acadêmico. Tais reflexões se articulam com a experiência profissional da pesquisadora na equipe gestora de uma escola pública municipal, marcada por tensões e desafios recorrentes no que se refere à efetivação de práticas inclusivas.

Quando garante a todos o direito à educação e o acesso à escola, a Constituição Federal (1988) não usa adjetivos, portanto, toda a escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Uma realidade que se impõe de forma preocupante é a invisibilidade dos adolescentes com necessidades educacionais especiais (NEE) no ambiente escolar. Esses estudantes, frequentemente, percorrem os espaços escolares sem o acompanhamento pedagógico, emocional e social necessário ao seu percurso formativo. A invisibilidade a que estão submetidos ultrapassa a dimensão física, manifestando-se também nos âmbitos curricular, afetivo e institucional.

A Constituição garante a educação para todos e para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode ser realizada em ambientes segregados. Essa condição não pode ser compreendida de forma isolada. Ela se

⁴ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, é um documento brasileiro que estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema educacional regular.

⁵ A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), visa assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, buscando sua inclusão social e cidadania em igualdade de condições com as demais.

entrelaça com as dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho cotidiano com esses alunos.

Lacunas na formação inicial e continuada, ausência de apoio técnico especializado, condições precárias de trabalho e a escassez de recursos didático-pedagógicos adequados impactam diretamente na construção de práticas efetivamente inclusivas. Soma-se a isso uma cultura escolar que, em muitos casos, reforça padrões excludentes e naturaliza expectativas reduzidas de aprendizagem para os estudantes com NEE, especialmente na adolescência.

Para que o ensino seja de qualidade e segundo a perspectiva inclusiva, é preciso garantir ao aluno uma formação que lhe assegure passar do mundo familiar para o público. Esse papel primordial da escola não pode ser posto de lado, desmerecido ou desprivilegiado, como tem ocorrido com frequência.

Este artigo tem como objetivo central analisar os fatores que contribuem para a invisibilidade do adolescente, público-alvo da Educação Especial, nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando as dificuldades docentes como um dos elementos estruturantes desse processo. Parte-se do pressuposto de que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral, conforme afirma Mantoan (2015). Neste contexto, fica evidente a importância da construção de práticas pedagógicas que promovam participação e aprendizagem, o que demanda formação continuada dos docentes, suporte institucional e mudanças culturais no interior das escolas.

Para fundamentar a análise, foram mobilizados autores como Ebersold (2011), Bronfenbrenner (1996; 2011), Shulman (2014), Szymanski (2004), Moreira (2021), Mantoan (2015), entre outros, cujas contribuições teóricas possibilitam uma reflexão crítica sobre os desafios da inclusão, o desenvolvimento humano e a formação docente. O enfrentamento da invisibilidade exige um compromisso coletivo que envolva políticas públicas, gestão escolar, práticas pedagógicas e a parceria colaborativa com as famílias.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, centrada em revisão bibliográfica e fundamentada na prática profissional das autoras em contexto escolar público. A investigação tem como objetivo analisar a invisibilidade do adolescente público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental, com

base nas contribuições da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, da Psicologia Histórico-Cultural e da literatura especializada sobre inclusão e formação docente.

A metodologia utilizada envolveu a seleção e análise crítica de obras de referência nas áreas da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Políticas Públicas, com destaque para autores como Bronfenbrenner (1996; 2011), Vygotsky (1987; 1993), Mantoan (2015), Ebersold (2011), Shulman (2014), Szymanski (2004) e Moreira (2021). O percurso reflexivo foi construído a partir de experiências cotidianas vivenciadas junto à equipe gestora de uma escola pública municipal e das discussões acadêmicas promovidas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação.

O estudo buscou integrar teoria e prática para propor uma análise crítica sobre os desafios da inclusão escolar, a formação de professores e o papel da família na efetivação da escola inclusiva.

Inclusão escolar e invisibilidade social: um fenômeno estrutural

A discussão sobre inclusão escolar, especialmente no que se refere aos adolescentes público-alvo da Educação Especial, demanda uma análise que ultrapasse a perspectiva normativa e avance na compreensão das práticas efetivas dentro das escolas. Ebersold (2011) destaca que a inclusão não pode ser reduzida à mera presença física do aluno na sala de aula regular. Segundo o autor, é preciso garantir condições de acessibilização que contemplem aspectos físicos, comunicacionais, pedagógicos e atitudinais, assegurando a participação ativa desses estudantes.

No contexto escolar, a invisibilidade dos adolescentes com NEE manifesta-se de diversas formas: desde a ausência de adaptações curriculares até a exclusão velada de atividades coletivas. Essa situação é agravada por uma lógica escolar fortemente centrada no rendimento acadêmico padronizado e na homogeneização das práticas pedagógicas, o que reforça barreiras de participação (Dupont Ló, 2010).

A inclusão escolar, enquanto política educacional, tem como fundamento o direito de todos os indivíduos à educação de qualidade, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade. No entanto, na prática cotidiana das escolas, observa-se que a presença física de estudantes com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social não garante, por si só, sua real inclusão nos processos pedagógicos. Essa contradição revela um fenômeno mais profundo:

a invisibilidade social, que se manifesta como um obstáculo estrutural à concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A partir da análise de Ebersold (2011) e Dupont Ló (2010), compreende-se que a invisibilidade não se dá de modo acidental, mas é produto de um sistema escolar que, por vezes, perpetua práticas de exclusão simbólica. Essas práticas comprometem o direito de pertencimento e o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência.

Sendo assim, a escola tende a reproduzir desigualdades sociais, pois está inserida em um sistema que legitima o capital cultural dominante. Os estudantes oriundos de grupos historicamente marginalizados – como pessoas com deficiência, populações negras, periféricas ou indígenas – são muitas vezes colocados em situação de invisibilidade, não por ausência, mas pela negação de sua voz, cultura e necessidades específicas. A inclusão, nesses termos, torna-se apenas simbólica.

Para Mantoan (2015), é preciso ressignificar o papel da escola com professores, pais e comunidades escolares, instaurando formas mais solidárias e plurais de convivência. As escolas tem que mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender e de nelas estudar!

A invisibilidade social se expressa, portanto, quando o sujeito é reduzido à sua condição de deficiência ou vulnerabilidade, sem que haja um olhar que reconheça sua potencialidade, história de vida e contexto. É um tipo de exclusão silenciosa que se instala nas rotinas escolares, ou seja, quando o(a) aluno (a) não é estimulado(a) a participar das atividades coletivas, quando sua presença não provoca reflexão crítica no planejamento pedagógico ou quando as avaliações ignoram suas condições reais de desenvolvimento.

É preciso compreender que a invisibilidade não se resolve apenas com adaptações técnicas, mas com uma mudança profunda na cultura escolar. Afinal, escolas inclusivas procuram realizar uma reorganização completa dos processos de ensino e adotam uma concepção diferente de aprendizagem, buscando uma educação sob medida. Procura-se substituir o ensino individualizado por uma nova organização pedagógica, uma diferenciação no interior de situações didáticas abertas e variadas, estimulando o alunado na construção de saberes. Como já sugeria Perrenoud (1997, p. 17) “as pedagogias diferenciadas são, em geral, inspiradas numa revolta contra o fracasso escolar e as desigualdades”. Nesse sentido, ousa-se dizer, conforme Freire (1997) que o pedagogo é protagonista na promoção da inclusão e da equidade, uma vez que, escuta pela sua racionalidade dialógica, o que é excluído que, por sua vez, sempre tem algo a dizer.

Como anunciado, o pedagogo é um sujeito hermenêutico porque está sempre a interpretar a realidade, a fim de ponderar as suas decisões, estabelecer critérios, providenciar encaminhamentos, intervir nos processos de ensino-aprendizagem, identificar dificuldades e resolvê-las. E na visão de Therrien (2006), o pedagogo é um sujeito epistêmico, hermenêutico e ético. Epistêmico, porque o que faz é conhecimento, são saberes provenientes de sua prática, de sua experiência, que não só podem, mas devem ser validados como saberes científicos e reconhecidos dessa forma, uma vez que, segundo Tardif (2014), tais saberes nascem das intervenções reais do cotidiano, com alunos reais, escolas reais e se expandem de maneira a se tornarem princípios pedagógicos a serem utilizados por outros profissionais da educação.

Entende-se que há a necessidade de uma mudança de paradigmas para superação da exclusão pela inclusão que deve ser iniciada na formação inicial e ampliada por meio da formação continuada dos professores, tendo em vista a redução das desigualdades sociais, reconhecendo e valorizando a diversidade de grupos humanos e situações, como a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. Sim, promover a equidade, significa combater a discriminação e garantir a igualdade de oportunidades, sem invisibilizar nenhum grupo social. Logo, passar das intenções para as ações, adotando pedagogias diferenciadas, implica assumir o compromisso com a luta contra as desigualdades, minimizando-as ou neutralizando-as, o que exige uma análise profunda e aguçada dos mecanismos que geram tais desigualdades (Ambrossetti, 1999).

Diante das contingências da situação atual, o presente artigo fundamenta-se nos princípios da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner.

O desenvolvimento humano e a teoria bioecológica: compreendendo os contextos de influência

Ao recorrer à Psicologia do Desenvolvimento para analisar a invisibilidade do adolescente com NEE, compreende-se que se trata de uma área do conhecimento dedicada a estudar o indivíduo em seu processo de desenvolvimento, marcado por mudanças ao longo da vida. Ao evidenciar o desenvolvimento humano como processo, destacam-se as condições que permitem ao sujeito adaptar-se ao meio de forma mais efetiva, observando-se o crescimento resultante da interação entre organismo e contextos em transformação, nos quais vive, cresce e se desenvolve como sujeito ativo e participativo de sua própria trajetória. Nesse sentido, reconhece-se que o indivíduo pode tornar-se protagonista de seu percurso, exercendo papel

ativo em seu desenvolvimento e sendo, simultaneamente, produto e produtor de transformações.

A análise da invisibilidade do adolescente com NEE na escola pode ser aprofundada à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner (1996; 2011). O modelo PPCT (Processo, Pessoa, Contexto e Tempo) permite compreender como múltiplas interações entre o indivíduo e os diferentes contextos sociais, microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema influenciam seu desenvolvimento.

Segundo Bronfenbrenner (1996), a escola constitui-se em um dos microsistemas mais influentes na vida do adolescente. É nesse espaço que se desenvolvem interações fundamentais para a aprendizagem e para a construção da identidade, especialmente no caso dos estudantes com NEE. A ausência de interações significativas entre professores e alunos, somada à falta de articulação entre escola, família e serviços de apoio, compromete experiências educativas capazes de promover desenvolvimento e inclusão.

O desenvolvimento é um processo que envolve estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos indivíduos ao longo da vida e entre gerações. Tal processo depende da interação entre quatro dimensões fundamentais: processo, pessoa, contexto e tempo. Considerar essas dimensões no ambiente escolar favorece a compreensão dos processos pedagógicos voltados à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Reconhecer, por exemplo, que qualquer condição externa ao organismo pode influenciar o desenvolvimento, que o engajamento nas tarefas e interações dá sentido ao mundo do adolescente, ou ainda que situações como divórcio, mudanças familiares, emprego dos pais, residência ou crises sociais impactam diretamente a vida escolar, significa compreender a amplitude da inter-relação entre sujeito e contexto. Essas situações articulam-se aos atributos da pessoa, aos processos proximais e aos parâmetros do contexto, compondo um quadro complexo de fatores que incidem sobre o desenvolvimento.

O desenvolvimento humano ocorre, portanto, pela interação entre a pessoa e dimensões interligadas que se influenciam mutuamente e abrangem desde os grupos mais próximos até a realidade social mais ampla (Benetti; Vieira; Crepaldi, 2013). Nessa perspectiva, os **microsistemas** correspondem aos ambientes imediatos de interação, como escola, família e trabalho, considerados o núcleo do ser biopsicossocial. O **mesossistema** refere-se à articulação entre dois ou mais microsistemas em que o indivíduo participa, como a relação entre família e escola, que pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento. O **exossistema**, por sua vez, envolve contextos que impactam a vida do sujeito sem sua presença direta, enquanto o

macrossistema abrange valores, crenças, políticas e aspectos socioculturais e econômicos que permeiam e influenciam todos os demais níveis.

A teoria bioecológica evidencia que o desenvolvimento humano resulta de processos relacionais complexos. Assim, a invisibilidade do adolescente na escola não se limita à ausência de políticas inclusivas, mas também à fragilidade dos vínculos e interações que deveriam estimular o potencial de aprendizagem desses estudantes.

Por fim, a visão proposta por Bronfenbrenner, ao defender que o ambiente, constituído por organismos, fenômenos físicos, cultura e sociedade, influencia os indivíduos e, ao mesmo tempo, é por eles influenciado, evidencia que o ser bioecológico está em uma relação dialética com o psicológico e o social. Nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente, sem conexão com os demais que o cercam. Essa compreensão amplia o entendimento dos fatores que contribuem para a invisibilidade na escola, suas causas, consequências e possíveis caminhos de superação.

O conhecimento que se pode denominar de ecologia do desenvolvimento humano é essencial para orientar programas destinados a promover o crescimento cognitivo, emocional e social de crianças e adolescentes. Como destaca Bronfenbrenner (2011, p. 66), muitos estudos evidenciam “o papel do contexto social na facilitação ou no impedimento de processos específicos do desenvolvimento humano”. A escola, nesse cenário, deve ser reconhecida como um universo de relações, uma rede de comunicações em que professores e alunos se envolvem em torno de projetos comuns. Trata-se de um espaço coletivo de construção do conhecimento, fundamentado na cooperação e no reconhecimento mútuo, no qual o aprender com o outro se consolida como movimento contínuo de desenvolvimento (Ambrosetti, 1999).

Formação docente e os limites para a inclusão

A formação dos professores é apontada por diversos autores como um dos fatores mais críticos no processo de implementação da inclusão escolar (Rodrigues; Sales, 2024; Moreira, 2021). Shulman (2014), ao tratar do conhecimento profissional docente, destaca que o professor precisa articular saberes teóricos e práticos para responder às demandas de uma sala de aula heterogênea. Contudo, os relatos dos professores frequentemente evidenciam sentimentos de despreparo, insegurança e sobrecarga ao lidar com as especificidades dos alunos com NEE.

Moreira (2021) reforça que a formação inicial docente, muitas vezes, negligencia discussões sobre o currículo inclusivo, os direitos educacionais dos alunos com deficiência e as

estratégias pedagógicas voltadas à diversidade. Esse contexto resulta em práticas marcadas pela reprodução de um currículo excludente, que reforça as barreiras à aprendizagem.

Além da formação inicial, a formação continuada tem se mostrado insuficiente, com propostas desarticuladas da realidade escolar e com baixa capacidade de provocar transformações significativas nas práticas docentes (Shulman, 2014). A ausência de espaços reflexivos e de apoio coletivo agrava o cenário, deixando os professores à mercê de soluções improvisadas.

Mesmo após anos de implementação da inclusão nas escolas brasileiras, persiste entre os professores a ideia de que não estão preparados para ensinar a todos os alunos, considerando-se incompetentes para lidar com a diferença na sala de aula, sobretudo, em se tratando de ensinar alunos com deficiência.

Nas palavras de Mantoan (2015), 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 prática educativa. Neste viés, os alunos com NEE constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. O fato é que sabemos que a maioria dos que fracassam na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente, acabará nele (Mantoan, 2015).

É assim que a exclusão se alastra e se perpetua nas escolas, atingindo a todos os alunos, não apenas os que apresentam dificuldades de aprendizagem ou uma deficiência específica. O ensino para alguns, oriundo de uma proposta de trabalho descontextualizada, sem sentido e nem atrativos intelectuais, sem desafiar os alunos ou motivar conforme interesses pessoais, propõe à indisciplina, competição, discriminação e preconceito. Nas escolas que excluem, o fracasso é visto sempre como culpa do aluno.

Na perspectiva inclusiva, a formação do professor, implica em ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e principalmente, das práticas pedagógicas. A inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor nessa perspectiva requer o replanejamento das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada reformulada. Entende-se, pois, que é preciso construir pedagogias que valorizem uma diversidade de métodos e de modalidades de estudo e de trabalho.

Nesse sentido, o que aqui se propõe aos educadores é que saibam ousar e se disponham a saber chegar mais longe! Que assumam o desejo de poder ser outro alguém, que valoriza as diferenças, se esforça para ir além dos saberes “ditos” aprendidos; que não se fechem no que já

são, mas queiram investir sobre o que ainda desconhecem, conscientes de que “... é na relação e na interdependência que se constrói a educação” (Nóvoa, 2022, p. 44).

A relação escola-família: limites e possibilidades na construção da inclusão

A escola é o lugar para o trabalho em comum de alunos e professores, mas também é um espaço público, espaço de participação que permite acolher e interagir, em uma convivialidade respeitosa e humanizada, com a família e a comunidade. A parceria entre escola e família é um fator decisivo para o sucesso das ações inclusivas. Szymanski (2004) argumenta que as famílias de alunos com NEE frequentemente enfrentam dificuldades em dialogar com a escola, seja por barreiras comunicacionais, seja pela ausência de espaços de escuta qualificada.

A relação entre família e escola deve ser compreendida como uma via de mão dupla, reforçam Dessen e Polônia (2007), na qual ambas as instituições compartilham a responsabilidade pelo desenvolvimento integral do aluno. Contudo, em muitas escolas públicas, o contato com as famílias ainda ocorre de forma fragmentada, pontual e, muitas vezes, apenas quando surgem problemas de comportamento ou desempenho escolar.

Um olhar educativo para a família recomenda que as práticas podem ser aprendidas e modificadas conforme uma proposta educacional, em que os pais, vistos enquanto educadores, podem ser sujeitos de um programa de formação, segundo Szymanski (2004). A autora propõe que a escola ofereça além de reuniões de pais, encontros em que possam conversar e discutir questões relacionadas à educação dos filhos, enfatizando informações às famílias sobre os objetivos e o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos.

Assim, quando a escola é vista como instituição de ensino e apenas estabelece uma relação técnica com os pais de seus alunos, impondo seus conhecimentos a eles e reforçando suas fragilidades, corre-se o risco de alimentar uma certa relação de dependência. Ao contrário, quando se estabelece relações de respeito mútuo com os pais, levando em consideração que ambos são responsáveis pela educação, pode-se fortalecer os valores e saberes dos pais.

As escolas devem ficar atentas à maneira como se comunicam com a sua comunidade, muitas vezes, essa comunicação acontece apenas para informar sobre problemas de aproveitamento e de comportamento. Esse fato aponta para a necessidade de considerar que a comunicação é um processo dialógico.

O ponto de partida neste contexto, está em uma família não só como condição que possibilita a sobrevivência e o desenvolvimento do ser humano, mas como uma instituição que

assume a tarefa educativa que lhe cabe, devendo receber apoio para o desempenho dessa função. Assim, a família é vista como uma instituição de construção social e histórica que possui uma missão socializadora (Szymanski, 2004).

Dessa maneira, investigar e envolver os pais é um objetivo apreciável da escola inclusiva, pois, não é sozinho que se faz uma escola inclusiva. É preciso compreender que a família tem um papel significativo no processo de inclusão, já que o ideal é que esse processo de inclusão inicie na própria família. Todo e qualquer movimento para estreitar os laços entre a família e a escola é vital para que os estudantes tenham momentos mais exitosos na sua aprendizagem. O processo educativo em sua complexidade, demanda uma sinergia entre os ambientes escolar e familiar, onde cada um tem suas responsabilidades e potencialidades na formação do sujeito, uma vez que tanto a família quanto a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem, conforme apontam Dessen e Polônia (2007).

No contexto brasileiro, a própria LDB reconhece a importância da participação familiar no processo educativo. O artigo 2º da LDB estabelece que a educação é dever da família e do Estado e evidencia a importância de uma parceria colaborativa entre essas instituições para o pleno desenvolvimento do educando (Brasil, 1996). A invisibilidade do adolescente com NEE, também, pode se materializar na forma como sua família é vista pela escola: como pouco colaborativa ou desinteressada, desconsiderando-se os múltiplos desafios sociais e emocionais que essas famílias enfrentam.

As relações sociais e a mediação docente: contribuições da psicologia histórico-cultural

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas obras de Vygotsky, compreende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento humano são mediados pelas interações sociais e pela linguagem (Vygotsky, 1987; Meira, 2000). O professor, portanto, assume papel de mediador entre o aluno e o conhecimento.

Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem não decorrem da incapacidade dos alunos, destaca Meira (2000), mas sim das limitações das práticas pedagógicas e das baixas expectativas docentes. Vygotsky (1993) reforça que o ensino deve antecipar o desenvolvimento, atuando na zona de desenvolvimento proximal, o que reforça a necessidade de práticas diferenciadas e intencionalmente planejadas. Nesse contexto, a invisibilidade do adolescente com NEE representa, também, a invisibilidade de seu potencial de aprendizagem e de sua possibilidade de desenvolvimento, caso recebesse as mediações pedagógicas adequadas.

Nesta perspectiva, a teoria histórico-cultural de Vygotsky enfatiza a importância do contexto social no desenvolvimento das funções mentais superiores, por meio da interiorização de ações exteriores, implicadas na zona de desenvolvimento proximal, de acordo com Dessen e Costa Júnior (2008). Ainda, nas palavras dos autores, a zona de desenvolvimento proximal representa a diferença entre o conhecimento real e o potencial que se explicita na mediação com os seus pares. No entanto, para Rey (1995), o papel da cultura e dos pares ou adultos dá forma e impulsiona o desenvolvimento cognitivo. Na visão de Vygotsky (1987), o ensino realmente efetivo é “aquele que aponta para o caminho do desenvolvimento”. O que significa que, o indivíduo não aprende realizando atividades isoladas, ele aprende com o outro e pela interação com os parceiros mais competentes que participam do seu mundo.

Na teoria de Vygotsky, a cultura, as interações e o mundo simbólico são fontes de apropriação do mundo ao redor e definem as características prospectivas do desenvolvimento nas funções mentais superiores. As relações e conexões entre as diversas funções psicológicas, como: atenção, percepção, operações sensório-motoras e memória, formam sistemas que passam por transformações no decorrer do desenvolvimento da criança e ao longo da vida adulta, segundo Vygotsky (1987).

Em conformidade à sua teoria, os processos pedagógicos caracterizam-se pela intencionalidade, deliberação e explícita direção para a constituição de seres psicológicos e participantes ativos de um mundo cultural e simbólico estabelecido pela sociedade, interpretam Dessen e Costa Júnior (2008). Para os mesmos autores, a ineficiência da escola provoca efeitos nocivos sobre as transformações histórico-culturais produzidas, portanto, a escola, pela sua peculiaridade histórica e conhecimentos culturais sistematizados, tem o compromisso e a missão de tornar os conteúdos, os conhecimentos e as atividades organizadas culturalmente acessíveis. E aos professores, cabe promover o efetivo desenvolvimento do seu aluno e estabelecer modos diferenciados de pensar, conseqüentemente, de aprender.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a invisibilidade do adolescente público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental é um fenômeno complexo, que se articula de forma direta com as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar.

Como membro da equipe gestora de uma escola pública e mestranda em Formação de

Professores para a Educação Básica, constato que, mais do que uma questão de ausência de políticas, a invisibilidade resulta de uma combinação complexa de fatores: limitações formativas, práticas pedagógicas descontextualizadas, currículos pouco flexíveis e uma cultura escolar que ainda se estrutura sob modelos excludentes.

Ao mobilizar os aportes teóricos de autores como Ebersold (2011), Bronfenbrenner (1996; 2011), Shulman e Shuman (2016), Szymanski (2004), Moreira (2021) e Meira (2000), foi possível compreender que a invisibilidade não se resume à ausência física ou à não participação em atividades escolares. Trata-se de um processo estrutural, que envolve a exclusão curricular, a não consideração das especificidades do desenvolvimento na adolescência e a fragilidade das interações sociais que deveriam promover aprendizagem e inclusão.

Do ponto de vista docente, o estudo aponta para uma necessidade urgente de reconfiguração dos processos formativos. A formação inicial, por vezes alicerçada em bases tecnicistas e descolada da realidade inclusiva, revela-se insuficiente para preparar o professor para os desafios que a heterogeneidade impõe. A formação continuada, por sua vez, quando existente, nem sempre é articulada às demandas reais do cotidiano escolar, o que acentua o sentimento de despreparo e de impotência frente às situações que envolvem os adolescentes com NEE.

Outro aspecto que merece destaque refere-se à relação escola-família. O distanciamento entre esses dois espaços formativos reforça a invisibilidade dos estudantes e dificulta a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às suas realidades. A aproximação dialógica entre escola e família, reconhecendo os saberes familiares e suas condições objetivas de vida, pode constituir um caminho importante para fortalecer o processo de inclusão.

É imprescindível, portanto, que a escola assuma a centralidade de seu papel na construção de ambientes mais acolhedores, participativos e inclusivos. Isso implica não apenas a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, mas também a promoção de uma mudança cultural que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Aguarda-se o momento da metamorfose da escola, na criação de novos ambientes educativos, nos quais seja possível observar uma diversidade de projetos inovadores, práticas de cooperação e de trabalho em comum, nos quais a pesquisa e o conhecimento façam parte da rotina dos estudantes, adequada às suas reais possibilidades. E ainda, que a ligação entre a formação e a profissão seja central nos interesses da equipe gestora, sem perder de vista a valorização e as relações entre os pares.

Como proposta para futuras pesquisas, destaca-se a importância de investigar as percepções dos próprios adolescentes com NEE sobre sua trajetória escolar e suas experiências de participação. Além disso, estudos que explorem práticas formativas exitosas, capazes de fortalecer a atuação docente frente à diversidade, podem contribuir significativamente para o avanço das políticas e práticas de inclusão escolar.

Por fim, é necessário reiterar que o enfrentamento da invisibilidade desses estudantes requer um compromisso coletivo, envolvendo a gestão escolar, os professores, as famílias e as políticas públicas, em uma perspectiva de construção de uma escola efetivamente inclusiva, democrática e promotora de desenvolvimento humano para todos.

Referências

- AMBROSETTI, Neusa Banhara. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade na sala de aula. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999, p. 81-105.
- BENETTI, Idonézia Collodel; VIEIRA, Maria Lúcia.; CREPALDI, Maria Aparecida. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 dez. 25.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.
- BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre, Artmed, 2011.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana Carolina. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- EBERSOLD, Serge. Acessibilização, inclusão e a reinvenção da escola. [Entrevista cedida a] Enicéia Gonçalves Mendes. **Em Aberto**, Brasília, v. 36, n. 118, p. 199-209, set./dez. 2023. Disponível em: https://www.ivysci.com/en/articles/9896896__Acessibilizao_incluso_e_a_reinveno_da_escola. Acesso

em: 14 dez. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

DUPONT LÓ, Judithe Eva. Uma escola para todos e para cada um: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes. **Conjectura**, v. 15, n. 1, jan/abr. 2010, p. 119-134.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 6, n. 2, p. 61-72, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021.

NÓVOA, Antônio. **Escola e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador, Bahia, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Pédagogie différenciée: des intentions à l'action**. Paris: ESF, 1997.

REY, Fernando González. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Playa, Habana: Pueblo y Educación, 1995.

RODRIGUES, Sandra Regina Sales; SALES, Maria Cristina de Oliveira. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da educação especial na escola regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, n. 2, p. 253-268, 2024.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

SZYMANSKI, Heloisa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, 2004.

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

THERRIEN, Jacques. Pedagogia: a definição de um campo profissional de conhecimento. *In*: ALBUQUERQUE, L. B. (org.). **Currículos contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição**. Fortaleza: Editora UFC, 2005, p. 290-304.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Sobre as autoras

Alessandra Simões de Souza: Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (MPE/UNITAU).
E-mail: alessandrasimoesdesouza@gmail.com

Fernanda Aparecida de Campos: Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté.

E-mail: Fernanda_geocamp@hotmail.com

Maria Aparecida Campos Diniz de Castro: Doutorado e pós-doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente permanente do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE/UNITAU).

E-mail: mariaaparecida.cdiniz@unitau.br

Recebido em: 25 ago. 2025

Aprovado em: 25 abr. 2026