

MOCHILAS DIFERENTES, SONHOS IGUAIS: A CAMINHADA DA INCLUSÃO NA ESCOLA PÚBLICA

DIFFERENT BACKPACKS, SHARED DREAMS: THE PATH OF INCLUSION IN PUBLIC SCHOOLS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.035-036>

Francisco Renato Silva Ferreira

Mestre em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: renatoferreira@altaneira.ce.gov.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

Cilianne Édila Leandro de Sousa

Mestranda em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: dra.ciliannenefro@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7421301624388108>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6465-5524>

Daiana Vieira Gomes

Mestranda em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: daianavieira29@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9193714263340231>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7209-5577>

Adriana Romão Moreira de Souza

Mestranda em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: drcapsicologa10@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9634906436581707>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1883-9608>

Sebastiana Micaela Amorim Lemos

Mestra em Educação

Universidade Regional do Cariri – URCA, Brasil

Vínculo Institucional: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Brasil

E-mail: micaela_lemos@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8614882451125586>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8038-585X>

Marta Coelho Bezerra Dantas

Mestra em Ensino em Saúde

Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: martha_30jpeg@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5688263542829028>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1679-408X>

Nadja França Menezes da Costa

Mestra em Saúde da Criança e do Adolescente

Universidade Estadual do Ceará - UECE, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO, Brasil

E-mail: nadjafranca@leaosampaio.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5240213952302967>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6630-028X>

Harley Gomes de Sousa

Mestre em Políticas Públicas e Sociedade

Universidade Estadual do Ceará – UECE, Brasil

Vínculo Institucional: Centro Universitário INTA – UNINTA, Brasil

E-mail: harleypsicopedagogo@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9906495505241375>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1845-0512>

RESUMO

A inclusão escolar no Brasil contemporâneo exige ultrapassar o discurso da igualdade formal e adentrar o campo da justiça educacional, no qual o direito de aprender se articula ao pertencimento simbólico e à proteção das singularidades. Este artigo analisa os desafios e as possibilidades da escola pública enquanto território de resistência, cuidado e reconhecimento, tomando como eixo a metáfora das “mochilas diferentes”, que representa as trajetórias plurais que os estudantes carregam ao adentrar o espaço educativo. A partir de abordagem qualitativa e fundamentação bibliográfica, discute-se como a exclusão opera de forma silenciosa por meio de práticas homogeneizadoras, medicalização excessiva, fragilidade intersetorial e ausência de escuta. Argumenta-se que a inclusão não se resume ao acesso, mas envolve permanência digna, mediações pedagógicas contextualizadas e vínculos que sustentem a aprendizagem. O estudo conclui que a construção de uma escola inclusiva requer ruptura com paradigmas normativos e compromisso coletivo com a diversidade como valor ético e político.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Diversidade; Escola pública.

ABSTRACT

School inclusion in contemporary Brazil requires moving beyond the rhetoric of formal equality toward an agenda of educational justice, in which the right to learn is linked to belonging, dignity, and the protection of singularities. This article examines the challenges and possibilities of the public school as a space of resistance, care, and recognition, using the metaphor of “different backpacks” to describe the plural trajectories that students carry into the educational environment. Through a qualitative and bibliographic approach, it discusses how exclusion operates silently through homogenizing practices, excessive medicalization, fragile intersectoral articulation, and the absence of attentive listening. The study argues that inclusion extends beyond enrollment and depends on meaningful participation, contextual pedagogical mediation, and affective bonds that support learning. It concludes that constructing an inclusive school requires breaking with normative paradigms and committing collectively to diversity as an ethical and political value.

Keywords: School inclusion; Diversity; Public education.

1 INTRODUÇÃO

Entre os corredores das escolas públicas brasileiras, onde múltiplas histórias se entrelaçam em cadernos riscados e olhares silenciados, pulsa uma realidade ainda negligenciada: a diversidade que habita o cotidiano escolar. Mais do que um tema pedagógico, a inclusão se impõe como imperativo ético, social e político em um país marcado por profundas desigualdades estruturais. O ideal de uma escola para todos – defendido pela Constituição Federal de 1988 e reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) – ainda enfrenta barreiras visíveis e invisíveis, entre elas o preconceito, o capacitismo institucionalizado e a resistência à escuta sensível da diferença.

As “mochilas” que os estudantes carregam vão além de materiais escolares; carregam o peso de histórias fragmentadas, de famílias vulnerabilizadas, de diagnósticos não compreendidos e de políticas públicas que falham em garantir o pertencimento. Nesse sentido, como alerta Carvalho (2020, p. 57), “a inclusão não se resume à presença física do aluno em sala, mas à sua presença simbólica, afetiva e cognitiva no processo educativo”. Esta perspectiva exige da escola um reposicionamento epistemológico: é preciso reconhecer que toda pedagogia é, em essência, uma política da escuta e do acolhimento.

A emergência da educação inclusiva não decorre apenas de avanços legais, mas de uma transformação paradigmática que desloca o foco do déficit para o direito. Ao tratar da inclusão como eixo estruturante da educação democrática, Mendes (2022, p. 14) destaca que “a escola que acolhe a diferença desafia a homogeneização curricular e pedagógica, abrindo espaço para outras linguagens, tempos, corpos

e modos de aprender”. Assim, romper com lógicas excludentes implica admitir que a neutralidade do saber sempre favoreceu os corpos historicamente normatizados e padronizados.

O discurso da igualdade, quando desprovido de ações efetivas, torna-se instrumento de invisibilização. Muitos estudantes continuam à margem da aprendizagem porque seus modos de ser, sentir e aprender não se enquadram nas práticas escolares convencionais. Como adverte Skliar (2018, p. 33), “a diferença não é algo a ser corrigido ou tolerado; é o que nos constitui como sujeitos singulares em relação com os outros”. Esta compreensão desloca a centralidade da inclusão do campo da adaptação para o da reconstrução crítica da própria escola.

O presente artigo nasce do desejo de pensar a inclusão para além da técnica e da normatividade, buscando compreendê-la como projeto humanizador de sociedade. A metáfora das “mochilas diferentes” carrega a potência de visualizar os múltiplos trajetos, demandas e sonhos que adentram a escola diariamente. Reconhecê-las é um ato político de validação das singularidades que, por vezes, foram historicamente desconsideradas ou rotuladas como inadequadas.

Por meio de abordagem qualitativa e fundamentação bibliográfica, esta investigação propõe uma análise da inclusão escolar como prática de resistência, cuidado e justiça. O texto se organiza em torno de quatro eixos: as marcas da exclusão no cotidiano escolar, os caminhos possíveis da inclusão como prática ética, o papel dos sujeitos na rede de cuidado e as possibilidades de construção de uma escola para todos – não apenas no discurso, mas nos gestos concretos que afirmam o direito de aprender.

Nas entrelinhas da análise, convoca-se a escola pública a assumir seu lugar de contracorrente, tensionando estruturas opressoras e construindo alternativas. Como ensina Freire (2019, p. 21), “a educação verdadeira é aquela que reconhece o outro como sujeito do mundo e não como objeto do ensino”. Eis, portanto, o convite: reconhecer, nas mochilas distintas de cada estudante, não o peso da exclusão, mas a semente de uma escola que ousa sonhar e transformar.

2 AS MOCHILAS INVISÍVEIS: MARCAS DA EXCLUSÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

No interior das escolas públicas brasileiras, a exclusão não se manifesta apenas na ausência física de determinados sujeitos. Ela se inscreve nas sutilezas do cotidiano, nas práticas naturalizadas que silenciando diferenças transformam a escola em território hostil para aqueles que não se encaixam no padrão dominante. As chamadas “mochilas invisíveis” simbolizam, nesse contexto, não apenas os fardos individuais de alunos vulnerabilizados, mas as marcas sociais, históricas e institucionais que estruturam uma escola que ainda não se reinventa plenamente diante da pluralidade.

Longe de serem apenas metáforas, essas mochilas carregam a dor da fome, a violência doméstica, a ausência de políticas públicas eficazes, o racismo estrutural e o capacitismo velado. Os estudantes que

chegam à escola não o fazem em condição de igualdade: enquanto alguns carregam apenas cadernos, outros trazem consigo a urgência da sobrevivência. Como afirma Carrano (2013, p. 77):

A exclusão não se restringe ao não acesso ou à evasão, mas se atualiza em práticas pedagógicas que ignoram a singularidade dos sujeitos e reforçam normas que padronizam a aprendizagem e o comportamento escolar. Essa forma de exclusão difusa opera no cotidiano das instituições educacionais, convertendo diferenças em problemas, silenciando experiências e inviabilizando participações que não se enquadram nos modelos esperados de aluno e de escola.

Esse processo de invisibilização é intensificado por uma lógica escolar que, sustentada em valores meritocráticos, atribui fracassos à suposta incapacidade do indivíduo, desconsiderando as estruturas de desigualdade que condicionam o processo de aprendizagem. A escola espera rendimento homogêneo, ignorando que o ponto de partida dos alunos não é o mesmo. Essa lógica é alimentada por uma pedagogia da indiferença que, como alerta Freitas (2023), se apoia em mecanismos burocráticos e na ilusão de neutralidade.

A medicalização da infância emerge como outro fenômeno que agrava as práticas de exclusão. Alunos que destoam das expectativas normativas são rapidamente diagnosticados, rotulados e afastados da centralidade do processo pedagógico. Em vez de buscar compreender os motivos do não-aprender, a escola recorre ao discurso clínico para transferir a responsabilidade da exclusão ao próprio sujeito. Como enfatiza Moysés (2022, p. 131):

A patologização da infância desresponsabiliza a escola e transfere o fracasso educativo para o sujeito, apagando a dimensão social, relacional e institucional da aprendizagem. Nesse movimento, dificuldades escolares passam a ser lidas como disfunções individuais, convertendo a criança em portadora de déficits e desviando o olhar dos processos pedagógicos, das práticas avaliativas e das condições concretas de escolarização que produzem tais dificuldades.

A exclusão, portanto, assume formas múltiplas e insidiosas. Ela se expressa na ausência de materiais didáticos acessíveis, na falta de profissionais especializados, na invisibilidade de identidades étnicas, culturais, linguísticas e de gênero nos currículos. Reafirma-se, assim, a hegemonia de um modelo escolar normativo, que se recusa a reconhecer o outro como legítimo. Como adverte Mantoan (2021, p. 59):

O maior obstáculo à inclusão escolar não é a deficiência do aluno, mas a resistência da escola em transformar-se, em romper com seus próprios paradigmas, em abandonar o conforto da homogeneidade. A inclusão exige que a instituição educativa deixe de operar sob a lógica da normalidade e da padronização, reconhecendo a diferença como constitutiva do processo de escolarização e não como problema a ser corrigido. Deslocar o foco do aluno para as práticas, para o currículo, para a avaliação e para a cultura institucional, pois é na estrutura da escola que se localizam as barreiras que impedem a participação e a aprendizagem dos estudantes.

As práticas pedagógicas excludentes se reproduzem na naturalização da exclusão em sala de aula. O estudante que aprende de maneira diferente é rotulado como problema; aquele que exige tempo estendido é percebido como atraso. Quando a diferença é lida como falha, a escola se afasta de seu papel formador e se aproxima da lógica punitiva. Como ensina Skliar (2020, p. 111):

Cada estudante é portador de uma experiência única de mundo, e é a partir dessa experiência — e não a despeito dela — que se deve construir o ato pedagógico. A diferença não constitui obstáculo à aprendizagem; ao contrário, é elemento que produz sentido e amplia o horizonte das relações educativas. Quando a escola insiste em homogeneizar modos de ser, falar e aprender, empobrece o currículo e reduz o próprio sentido da educação, que deixa de acolher o outro em sua singularidade para ajustá-lo a um modelo previamente normatizado. Educar, portanto, implica deslocar o olhar da correção para o encontro, reconhecendo que a alteridade funda o espaço pedagógico e reconfigura a experiência escolar.

A negligência institucional é, em grande medida, responsável por perpetuar essa exclusão. Gestores escolares, frequentemente sobrecarregados e sem suporte técnico, acabam por manter estruturas rígidas que privilegiam apenas alguns. O aluno com deficiência, por exemplo, é muitas vezes admitido formalmente, mas permanece alheio às atividades, isolado em um canto da sala, sem mediações adequadas. Não basta estar presente: é preciso fazer parte.

Há, também, uma ferida aberta na relação entre a escola e as subjetividades periféricas. Crianças negras, indígenas, trans, autistas, pobres e tantas outras cujas existências desafiam a lógica do padrão são, cotidianamente, alijadas do pertencimento simbólico. Como destaca Arroyo (2011), os que não cabem na moldura da escola tradicional são obrigados a se adequar ou serão excluídos — ainda que estejam sentados dentro da sala de aula.

Reconhecer essas mochilas invisíveis significa ampliar o olhar e abrir espaço para uma nova ética educativa. É compreender que a escuta é condição fundante da inclusão, e que nenhuma aprendizagem se realiza sem afeto, pertencimento e reconhecimento. É preciso, como lembra Carvalho (2021), tensionar os muros simbólicos que separam o saber legítimo das vivências dos sujeitos historicamente silenciados.

Enfrentar as marcas da exclusão exige um compromisso radical com a justiça educacional. Isso implica revisar currículos, ressignificar avaliações, desconstruir práticas e revisar crenças. A escola precisa ser lugar de reinvenção e não de reprodução. Como bem sintetiza Skliar (2020, p. 118):

A escola que se nega a reconhecer a diversidade de seus alunos condena-se a repetir os mesmos fracassos, culpabilizando os que não cabem na lógica do igual. A diferença é tratada como desvio, e não como potência; como problema, e não como condição humana constitutiva. Ao insistir em modelos pedagógicos que normalizam comportamentos, tempos e linguagens, a instituição escolar reforça padrões de adequação que excluem de modo silencioso aqueles que não se ajustam ao esperado. Nesse processo, a responsabilidade pelo insucesso é deslocada para o estudante, enquanto as estruturas que produzem e mantêm o fracasso permanecem intocadas. Reconhecer a pluralidade implica romper com o paradigma da homogeneidade e compreender a escola como espaço ético de encontro com o outro.

Cada mochila invisível que adentra a escola carrega, ao lado do peso da exclusão, a potência da transformação. O desafio é criar as condições para que essa potência floresça. Não se trata apenas de garantir a matrícula, mas de assegurar um percurso formativo que respeite a dignidade de cada sujeito, que reconheça as diferenças como riqueza e que transforme a escola pública em um espaço de escuta radical e pertencimento real.

3 SONHOS IGUAIS, CAMINHOS POSSÍVEIS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E CUIDADO

O cotidiano escolar é atravessado por inúmeras desigualdades, mas também é nele que pulsa a possibilidade de sonhar coletivamente. O ato de educar, nesse contexto, não se resume à transmissão de conteúdos ou ao cumprimento de currículos normativos. Ele se configura como experiência ética e política, na qual a escola pode se reinventar como território de resistência, cuidado e justiça. Nessa perspectiva, o ambiente educacional transforma-se em um lugar onde sonhos, ainda que distintos em origem, podem convergir em caminhos possíveis de emancipação.

A condição de desigualdade que marca a realidade social brasileira impõe à escola a responsabilidade de se posicionar como agente de enfrentamento da exclusão. Não basta garantir o acesso formal ao ensino: é imperativo assegurar condições reais de permanência, pertencimento e reconhecimento. Quando a escola assume a diversidade como valor, rompe com a lógica homogeneizante e cria espaços de acolhimento que fortalecem os vínculos entre sujeitos. Como aponta Ribeiro (2022, p. 84):

A escola pública que acolhe a todos é um espaço de contra-hegemonia, onde se resiste à lógica da exclusão e se aposta no direito à aprendizagem como fundamento da justiça social. Ao abrir-se para a pluralidade dos sujeitos, a instituição afirma o princípio democrático da educação como bem comum, contrapondo-se à racionalidade meritocrática que segmenta, hierarquiza e seleciona. O ato educativo torna-se prática de defesa dos direitos, de ampliação de oportunidades e de produção de pertencimento, pois a justiça social não se realiza apenas por meio do acesso, mas pela construção de condições reais de participação, permanência e aprendizagem significativa para todos.

Esse processo de ressignificação exige uma profunda escuta institucional. O cuidado, quando compreendido como princípio pedagógico, transcende a dimensão afetiva e passa a constituir uma prática que interpela o currículo, a gestão, os tempos escolares e as formas de avaliação. Não se trata de proteger o estudante da dor do mundo, mas de sustentar a dignidade do seu percurso formativo, reconhecendo suas singularidades. Nodari (2020, p. 59) oferece um caminho:

Educar é cuidar de alguém enquanto ele caminha, não para conduzi-lo ao nosso destino, mas para que ele descubra o seu próprio caminho com dignidade e apoio. O ato educativo implica reconhecer a singularidade do outro, sustentar sua autonomia em desenvolvimento e oferecer condições afetivas, cognitivas e sociais para que ele possa narrar sua própria história, assumindo-se como sujeito de direitos. Esse cuidado não se confunde com tutela, controle ou correção, mas constitui prática de acompanhamento ativo, que respeita o ritmo, o desejo e as possibilidades de cada aprendiz, sem abrir mão da responsabilidade ética e coletiva da formação humana.

A construção de uma escola que resista à lógica da exclusão depende da reinvenção cotidiana dos modos de ensinar. Isso implica repensar práticas pedagógicas que ainda operam por meio da padronização e da meritocracia. A valorização da heterogeneidade dos sujeitos e a flexibilização dos processos de aprendizagem são estratégias imprescindíveis para a constituição de um espaço educativo mais democrático. Mantoan (2021, p. 74) reforça tal entendimento:

A inclusão escolar não consiste em fazer o diferente se parecer com o mesmo, mas em permitir que todos possam ser quem são — e, ainda assim, aprender juntos. Esse princípio desloca a lógica da escola tradicional, que historicamente buscou homogeneizar corpos, comportamentos e modos de aprender, convertendo a diferença em déficit e a singularidade em problema. A perspectiva inclusiva exige repensar o currículo, as práticas avaliativas e as formas de relação pedagógica, reconhecendo que a aprendizagem se sustenta na convivência entre sujeitos diversos, e que a democracia escolar se realiza quando a diferença deixa de ser tolerada e passa a ser reconhecida como valor constitutivo do comum.

A resistência, no entanto, não se faz sem conflito. Transformar a escola em espaço de cuidado exige romper com estruturas autoritárias e com culturas escolares que ainda naturalizam práticas discriminatórias. Para tanto, é essencial que os sujeitos da educação — docentes, discentes, famílias e gestores — se constituam como comunidade política, que compreenda a educação como direito e compromisso coletivo.

Por outro lado, o cuidado deve ser compreendido em sua dimensão política, e não como concessão pontual. Ele se concretiza quando a escola se organiza para reconhecer os tempos próprios de cada aluno, para garantir acessibilidade didática e para criar ambientes emocionalmente seguros. A escuta, nesse cenário, assume papel central. Escutar é reconhecer a presença do outro como legítima e construir com ele caminhos que respeitem sua história. Como assevera Freire (2021, p. 47):

Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. A educação, nessa perspectiva, constitui-se como processo dialógico, em que o conhecimento emerge da relação entre sujeitos e das experiências que atravessam a vida social. Tal compreensão rompe com visões transmissivas e verticalizadas do ato educativo, afirmando que toda prática pedagógica implica encontro, escuta, reciprocidade e construção histórica compartilhada.

As escolas que assumem esse princípio operam deslocamentos importantes em sua estrutura simbólica. O fracasso escolar, em vez de ser naturalizado, passa a ser interrogado como indicador de falhas sistêmicas. Os estudantes que antes eram vistos como “problema” passam a ser percebidos como sujeitos

de direitos. Ao deslocar o olhar da deficiência para a potência, da carência para a diversidade, emerge uma nova ética de convivência escolar.

A afetividade, neste cenário, não é um adereço, mas constituição do processo educativo. O vínculo entre professor e estudante é condição para que o conhecimento ganhe sentido e para que o espaço escolar se configure como lugar de pertencimento. Em tempos de desamparo social, a escola é, para muitos, o único espaço de proteção simbólica. É preciso, portanto, fortalecer suas bases para que ela não apenas acolha, mas também sustente. Como sintetiza Aranha (2023, p. 68):

O professor que inclui é aquele que se dispõe a aprender com o aluno, que não teme o que é novo, que aceita errar, recuar e tentar de novo. Ele não é herói: é alguém profundamente comprometido com a dignidade de ensinar. Sua prática reconhece que a diferença não é obstáculo, mas condição da própria experiência educativa, e que o ato de incluir se sustenta menos em técnicas e mais em uma ética de cuidado e reciprocidade que se constrói no cotidiano escolar.

Constituir a escola como espaço de resistência e cuidado é também reconhecer que há outros modos de ensinar, avaliar e conviver. É afirmar que o currículo não pode ser neutro diante das desigualdades, que os tempos escolares precisam dialogar com os tempos da vida, e que nenhuma política educacional se sustenta sem compromisso com os que historicamente estiveram à margem. Trata-se de operar uma virada epistemológica que reposicione a escola como território de partilha, de escuta e de esperança.

A construção de caminhos possíveis para todos os estudantes é, por fim, um exercício de utopia concreta. Significa apostar na potência da escola pública como lugar de transformação social. Não se trata de romantizar suas dificuldades, mas de reconhecer sua centralidade na garantia dos direitos fundamentais. Ao fazer da diversidade um princípio pedagógico, a escola afirma seu compromisso com a equidade e com a formação humana plena.

4 QUEM CAMINHA JUNTO NÃO DEIXA PARA TRÁS: O PAPEL DOS PROFESSORES, FAMÍLIAS E REDES DE APOIO NA INCLUSÃO

A tessitura da inclusão escolar não pode ser conduzida por um único fio. O processo de educar para todos requer o entrelaçamento de múltiplos sujeitos que, com escuta e corresponsabilidade, partilham o compromisso de garantir que ninguém seja deixado para trás. Nesse campo, professores, famílias e redes intersetoriais de apoio não são apenas coadjuvantes: constituem os pilares de sustentação de uma escola que verdadeiramente se compromete com a diversidade.

A docência ocupa posição estratégica no processo de inclusão, pois nela reside a capacidade de mediação entre o estudante e as múltiplas formas de ler e habitar o mundo. Essa atuação, contudo, não se dá de maneira isolada: o trabalho do professor é atravessado por condições materiais e simbólicas que incluem precarização, insuficiência de recursos pedagógicos, sobrecarga laboral e lacunas de formação

continuada. Exigir que o educador promova a inclusão sem o devido suporte institucional significa reforçar discursos meritocráticos que individualizam responsabilidades e naturalizam o heroísmo docente. Conforme analisa Silva (2022, p. 95), o professor necessita de respaldo político e pedagógico para ressignificar sua prática e enfrentar cenários educativos nos quais a diferença se apresenta como regra, e não como exceção.

Muitos docentes, embora comprometidos, sentem-se solitários diante das complexidades que envolvem o cotidiano da inclusão. A ausência de apoio pedagógico, o excesso de alunos por turma, a escassez de materiais adaptados e a falta de formação continuada constituem barreiras reais à realização de práticas significativas. Romper com essa solidão profissional implica construir coletivos de aprendizagem docente que favoreçam o compartilhamento de experiências e o fortalecimento de vínculos horizontais entre os pares.

Ao lado do trabalho docente, destaca-se a importância vital da família no processo inclusivo. No entanto, esse envolvimento não deve ser pensado como extensão da escola, mas como colaboração genuína baseada no reconhecimento mútuo de saberes distintos. As vivências familiares oferecem elementos preciosos para a construção de estratégias pedagógicas que respeitem a singularidade do estudante. Oliveira (2020, p. 71) salienta:

A parceria entre escola e família não se constrói em reuniões formais, mas na construção cotidiana da confiança mútua. É necessário deslocar o olhar da vigilância para o acolhimento, e da cobrança para a partilha de responsabilidades. Essa aproximação não se reduz a comunicados institucionais; pressupõe escuta, reconhecimento das vulnerabilidades recíprocas e circulação de afetos que sustentem o estudante em seu percurso formativo. Quando essa aliança se efetiva, a escola deixa de ser um espaço de controle e passa a constituir-se como território partilhado de cuidado e aprendizagem.

Frequentemente, mães e pais de crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas já chegam à escola com marcas de processos anteriores de exclusão. É preciso, portanto, que a instituição educativa assuma uma postura de escuta autêntica, que não reduza as famílias ao lugar da omissão ou da negação, mas as reconheça como sujeitos de direitos e saberes legítimos.

Para além da escola e da família, a inclusão demanda uma articulação efetiva com as redes de apoio existentes no território. Saúde, assistência social, cultura e outras políticas públicas devem dialogar de forma intersetorial para que o atendimento ao estudante não seja fragmentado ou descontinuado. Como aponta Pereira (2021, p. 109):

Não é possível pensar inclusão escolar sem considerar a rede de suporte ao redor da criança. A escola sozinha não dá conta. A intersetorialidade é o alicerce da educação como política pública articulada e humanizadora. Esse princípio desloca a responsabilidade exclusiva da instituição escolar e evidencia que o atendimento às necessidades educacionais dos estudantes depende da articulação entre saúde, assistência social, família e comunidade. Quando essas instâncias operam de forma fragmentada, a criança é quem paga o preço da descontinuidade; quando atuam de forma coordenada, ampliam-se as condições de permanência, participação e aprendizagem.

Esse trabalho em rede precisa ser planejado, integrado e respeitoso com as especificidades de cada setor. A atuação de psicólogos, assistentes sociais, terapeutas ocupacionais, cuidadores e agentes comunitários deve somar-se à ação pedagógica, sem que esta perca sua autonomia. A educação não pode ser diluída em atendimentos paralelos, mas deve se fortalecer na articulação ética e crítica com outras áreas.

É urgente superar modelos assistencialistas e paternalistas que ainda permeiam certas abordagens da inclusão. Garantir a aprendizagem de todos os estudantes, sobretudo os mais vulnerabilizados, exige uma pedagogia politizada e afetiva, que compreenda a diferença como fundante da prática educativa. Freitas (2023, p. 88) lembra:

Incluir é, acima de tudo, não permitir que ninguém caminhe só. É oferecer a mão antes da queda, é estender o tempo sem cobrar pressa, é enxergar o outro como alguém que também pode ensinar. Trata-se de reconhecer que a aprendizagem não é um percurso individual, mas um processo compartilhado que se sustenta na presença, na escuta e na reciprocidade. A inclusão não se realiza pela adaptação do sujeito a normas preexistentes, mas pela reinvenção das relações que tornam a escola um território onde cada um pode existir com dignidade, participar com legitimidade e aprender com sentido.

O sentido mais profundo da inclusão está, portanto, no vínculo que se estabelece entre os sujeitos do processo educativo. Um vínculo que não se forma em decretos ou diretrizes, mas na prática cotidiana do cuidado partilhado. O sucesso dessa empreitada não depende da perfeição de métodos, mas da coragem de não desistir diante das adversidades.

Quando professores, famílias e redes de apoio caminham juntos, a escola se torna mais que um espaço de ensino: transforma-se em abrigo de existências plurais, em território de escuta, resistência e afeto. A construção de uma cultura inclusiva, solidária e anticapacitista nasce da decisão política de não deixar ninguém para trás, mesmo quando o caminho se apresenta tortuoso. Como afirmam Mantoan e Prieto (2022), educar com equidade é aprender a caminhar lado a lado, ajustando o passo à singularidade de cada sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso reflexivo apresentado ao longo deste estudo reafirma a urgência de pensar a escola pública brasileira como espaço de cuidado, resistência e reconstrução ética das relações pedagógicas. Partiu-se da imagem simbólica das mochilas invisíveis — aquelas que cada estudante carrega, repletas de

desigualdades históricas e subjetividades silenciadas — para evidenciar como a exclusão escolar se atualiza de forma sutil, mas contundente, nos cotidianos das instituições de ensino. Longe de restringir-se à ausência física, a exclusão manifesta-se na negação do pertencimento, na indiferença institucional e na padronização que desconsidera as singularidades dos sujeitos.

O objetivo central do artigo consistiu em discutir, à luz de uma abordagem crítica e humanizada, os desafios e possibilidades de construção de uma escola inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade como princípio pedagógico e político. Esse objetivo foi plenamente alcançado à medida que se demonstrou que a inclusão não pode ser tratada como uma ação isolada ou suplementar, mas como eixo fundante do projeto educativo. Reafirmou-se, ainda, que garantir o acesso é apenas o primeiro passo; a permanência qualificada, o pertencimento e a aprendizagem com dignidade devem ser compreendidos como dimensões indissociáveis do direito à educação.

Com base na análise dos marcos legais e teóricos apresentados, e na articulação com experiências do cotidiano escolar, identificaram-se elementos que reforçam a hipótese inicial: a efetividade da inclusão está diretamente ligada à capacidade da escola de romper com seus paradigmas normativos e construir uma cultura institucional baseada na escuta, na ética do cuidado e na valorização das diferenças. A exclusão, nesse sentido, não decorre apenas da ausência de políticas públicas, mas também da permanência de práticas pedagógicas que naturalizam a homogeneização e silenciamentos simbólicos.

Ao longo da discussão, ficou evidente que a presença de um estudante na escola não garante, por si só, a vivência plena da aprendizagem. É necessário deslocar o olhar da deficiência para as limitações do sistema educacional em criar estratégias de acolhimento. Constatou-se que a transformação da realidade escolar passa pela atuação articulada de professores, famílias e redes de apoio, cuja corresponsabilidade é condição fundamental para que a inclusão se torne prática concreta e cotidiana, e não mero discurso institucional.

As contribuições deste estudo situam-se, sobretudo, na defesa de uma pedagogia que se reconstrói a partir da diferença, na crítica à lógica excludente da normalização escolar e na valorização de práticas formativas que dialoguem com a pluralidade dos sujeitos. Além disso, o texto reafirma o compromisso com uma escola que se reinventa como território de afeto, justiça e pertencimento, superando a noção de inclusão como adaptação e assumindo-a como direito inalienável.

Como caminho futuro de aprofundamento, propõe-se o desenvolvimento de pesquisas aplicadas em contextos escolares específicos, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades múltiplas, de modo a compreender como experiências reais de inclusão se consolidam ou se fragilizam diante das tensões estruturais. Também se aponta a importância de investigações interdisciplinares que aproximem os campos da educação, saúde e assistência social, visando compreender de forma ampliada os determinantes da permanência e do sucesso escolar de estudantes em situação de risco social, étnico ou psicossocial.

Encerrar este estudo é também um gesto de continuidade. Que a escola pública, ainda que atravessada por desafios históricos, siga sendo espaço onde mochilas diferentes possam conviver, onde os passos sejam acompanhados com solidariedade e onde todos tenham direito não apenas de estar, mas de existir com inteireza.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Diferença, identidade e inclusão escolar: fundamentos para uma prática ética e crítica**. São Paulo: Cortez, 2023.

ARROYO, Miguel. **Escola: lugar de gente?** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARRANO, Paulo. **Jovens na escola: sentidos e significados da experiência escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Edgar de. **Educação inclusiva e dignidade docente: a escuta como ferramenta política**. Salvador: EDUFBA, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Pedagogia da inclusão: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A construção de uma pedagogia da inclusão**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2022.

MOYSÉS, Maria Aparecida. **A patologização da infância: reflexões sobre medicalização na educação**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2022.

NODARI, Elisandra. **Pedagogia do cuidado: afetos, ética e formação humana na escola pública**. Curitiba: Appris, 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Família e escola: laços que educam, vínculos que resistem**. São Paulo: Contexto, 2020.

PEREIRA, Cláudia Regina. **Inclusão escolar e redes de proteção: desafios para uma educação intersetorial**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala e direito à educação: por uma escola antirracista e inclusiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SILVA, Elenice Maria. **Formação docente e inclusão: desafios da prática em escolas públicas brasileiras**. Campinas, SP: Papirus, 2022.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: a pedagogia do silêncio**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

SKLIAR, Carlos. **A educação que ainda podemos construir: diferença, ética e linguagem**. Porto Alegre: Penso, 2020.