

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA “ATIPICIDADE”: ENTRE DIAGNÓSTICOS E PRÁTICAS ESCOLARES

THE SOCIAL CONSTRUCTION OF 'ATYPICALITY': BETWEEN DIAGNOSES
AND SCHOOL PRACTICES

Ciências Humanas • 15/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778875581](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778875581)

Eliana Maria de Sousa Lima e Sousa¹

Francisco José da Cunha Cavalcanti²

Jarlson Carneiro Amorim da Silva³

Jones Pereira de Oliveira⁴

Marlete Moreira de Araujo⁵

Mário Lúcio Costa⁶

Miriam Rodrigues Barbosa⁷

Ronildo Sousa Saraiva⁸

Sidinéia da Silva⁹

Silvia Rosana Braga Xavier¹⁰

Vanessa Vasconcelos Lima¹¹

RESUMO

Este artigo analisa a construção social da “atipicidade” no contexto educacional, problematizando a crescente medicalização das dificuldades de aprendizagem e comportamento escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores da perspectiva histórico-cultural e da crítica à medicalização. Discute-se como diagnósticos como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) têm sido incorporados ao cotidiano escolar, frequentemente desconsiderando fatores pedagógicos, sociais e institucionais. Argumenta-se que práticas escolares podem contribuir para a produção da “atipicidade”, reforçando processos de exclusão. Os resultados indicam a necessidade de resignificação das práticas pedagógicas e fortalecimento de uma educação inclusiva que valorize a diversidade.

Palavras-chave: atipicidade; medicalização; educação inclusiva; diagnóstico; práticas escolares.

ABSTRACT

This article analyzes the social construction of “atypicality” in the educational context, problematizing the growing medicalization of learning and behavioral difficulties in schools. The study adopts a qualitative and bibliographic approach, based on authors from the historical-cultural perspective and critical studies on medicalization. It discusses how diagnoses such as Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) have been incorporated into school routines, often disregarding pedagogical, social, and institutional factors. It argues that school practices may contribute to the production of “atypicality,” reinforcing exclusion processes. The findings highlight the need to reframe pedagogical practices and strengthen inclusive education that values diversity.

Keywords: atypicality; medicalization; inclusive education; diagnosis; school practices.

Introdução

Nas últimas décadas, o campo educacional tem sido atravessado por um crescimento expressivo de diagnósticos relacionados às dificuldades de aprendizagem e comportamento. Termos como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia e transtornos do espectro autista passaram a ocupar lugar central nas discussões escolares, influenciando não apenas as práticas pedagógicas, mas também os modos de compreender o desenvolvimento infantil e juvenil. Esse cenário tem contribuído para a consolidação de uma cultura diagnóstica no interior da escola, na qual a identificação de “transtornos” se torna, muitas vezes, a principal via de explicação para o não aprender.

De acordo com Collares e Moysés (2015, p. 35), “a medicalização transforma questões sociais e pedagógicas em problemas individuais, deslocando o foco das condições de ensino para o sujeito”. Tal fenômeno está diretamente relacionado ao processo de medicalização da educação, entendido como a tendência de transformar questões pedagógicas, sociais e institucionais em problemas de ordem médica ou psicológica. Nesse contexto, dificuldades que poderiam ser analisadas a partir das condições de ensino, das desigualdades sociais ou das práticas escolares são frequentemente reduzidas a déficits individuais.

Esse deslocamento implica uma responsabilização do estudante pelo seu desempenho, obscurecendo as dimensões coletivas e estruturais do processo educativo. Como afirmam Collares e Moysés

(2015, p. 41), “ao individualizar o fracasso escolar, exime-se a escola de rever suas práticas e suas condições de funcionamento”. Assim, a centralidade atribuída ao diagnóstico tende a reforçar uma lógica de culpabilização do aluno, ao invés de promover uma análise crítica das práticas pedagógicas.

A expansão desse processo não ocorre de forma isolada, mas está articulada a um conjunto de discursos científicos, políticas públicas e práticas institucionais que legitimam a centralidade do diagnóstico. Nesse sentido, Foucault (1975, p. 163) afirma que “o poder disciplinar produz saberes e verdades que classificam, hierarquizam e normalizam os indivíduos”. A escola, enquanto instituição normativa, desempenha papel fundamental nesse processo ao estabelecer parâmetros de aprendizagem e comportamento que definem o que é considerado adequado.

Aqueles que não se enquadram nesses padrões passam a ser identificados como “atípicos”, categoria que, embora aparentemente técnica, carrega significados sociais, históricos e políticos. Nesse sentido, a noção de “atipicidade” não pode ser compreendida como uma característica inerente ao sujeito, mas como uma construção social produzida nas relações entre indivíduo e contexto.

A perspectiva histórico-cultural contribui para essa análise ao enfatizar que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais. Conforme Vygotsky (1991, p. 97), “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é resultado de processos sociais internalizados pelo indivíduo”. Dessa forma, dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas de maneira isolada, mas devem ser analisadas a partir das condições concretas em que ocorrem.

Além disso, é importante considerar que a intensificação dos diagnósticos no ambiente escolar ocorre em um contexto marcado por demandas por desempenho, padronização curricular e avaliação em larga escala. Tais fatores contribuem para a redução da diversidade de ritmos e formas de aprendizagem, favorecendo a identificação de desvios em relação a um padrão idealizado. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 18) destaca que “a escola tradicional ainda se organiza com base na homogeneização, o que dificulta o reconhecimento das diferenças como parte do processo educativo”.

A literatura crítica sobre a medicalização da educação tem apontado que esse processo pode produzir efeitos significativos na trajetória escolar dos estudantes, incluindo estigmatização e baixa expectativa em relação ao desempenho. Para Silva e Oliveira (2020, p. 12), “as práticas escolares, quando não problematizadas, podem reforçar processos de exclusão ao rotular estudantes a partir de diagnósticos”.

Diante desse cenário, torna-se fundamental problematizar o papel da escola na produção da “atipicidade”, reconhecendo que as práticas pedagógicas, os currículos e as formas de avaliação podem contribuir tanto para a inclusão quanto para a exclusão dos estudantes. Isso implica questionar modelos de ensino homogêneos e investir em estratégias que considerem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

É nesse contexto que se insere o presente artigo, que tem como objetivo analisar como a “atipicidade” é socialmente construída no ambiente escolar, com foco na relação entre diagnósticos e práticas pedagógicas. Busca-se compreender em que medida a escola participa da produção de diferenças e como pode, ao contrário,

atuar na promoção de práticas inclusivas que valorizem as singularidades dos sujeitos.

Como questão norteadora, indaga-se: em que medida a crescente medicalização da educação contribui para a construção da “atipicidade” e quais são as implicações desse processo para as práticas escolares? Parte-se da hipótese de que a centralidade atribuída aos diagnósticos tende a reforçar processos de exclusão, ao passo que práticas pedagógicas inclusivas podem ressignificar as dificuldades de aprendizagem.

A relevância deste estudo reside na necessidade de tensionar discursos naturalizantes sobre o fracasso escolar, contribuindo para uma compreensão mais ampla, crítica e contextualizada das dificuldades de aprendizagem. Ao problematizar a construção social da “atipicidade”, pretende-se colaborar com o debate sobre educação inclusiva, oferecendo subsídios teóricos para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas.

Por fim, refletir sobre a “atipicidade” implica repensar o próprio conceito de normalidade no contexto educacional. Como destaca Foucault (1975, p. 184), “a norma não é apenas um princípio de comparação, mas um instrumento de poder”. Assim, questionar a norma é também abrir espaço para a valorização da diversidade e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A medicalização da educação e os diagnósticos escolares

A medicalização da educação consiste na transformação de questões educacionais, sociais e pedagógicas em problemas de ordem médica ou psicológica. Esse fenômeno tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente no contexto escolar,

onde dificuldades de aprendizagem e comportamento passam a ser interpretadas como manifestações de transtornos individuais. Segundo Collares e Moysés (2015, p. 35), “a medicalização desloca para o indivíduo problemas que são produzidos nas relações sociais e institucionais”, reforçando uma lógica que desconsidera os múltiplos fatores envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido, a escola deixa de ser compreendida como um espaço de mediação do conhecimento e passa a operar, em muitos casos, como um ambiente de triagem, no qual se identificam e classificam estudantes a partir de padrões normativos. Esse processo contribui para a patologização da infância, uma vez que comportamentos considerados comuns em determinadas fases do desenvolvimento passam a ser interpretados como sintomas de transtornos.

Diagnósticos como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) têm sido amplamente utilizados como explicação para comportamentos considerados inadequados, como desatenção, inquietação e dificuldades de concentração. No entanto, tais comportamentos não podem ser analisados de forma isolada, pois estão profundamente relacionados ao contexto em que ocorrem. Como destacam Collares e Moysés (2015, p. 52), “a criança que não aprende ou não se comporta como esperado não pode ser compreendida fora das condições concretas de ensino que lhe são oferecidas”.

Dessa forma, práticas pedagógicas pouco significativas, metodologias descontextualizadas, currículos rígidos e ambientes escolares pouco acolhedores podem contribuir diretamente para o surgimento dessas dificuldades. Além disso, fatores sociais, como desigualdade econômica, ausência de políticas públicas eficazes e

condições familiares adversas, também influenciam o desempenho escolar, embora frequentemente sejam negligenciados em favor de explicações biomédicas.

A intensificação dos diagnósticos no ambiente escolar também está relacionada a uma lógica de produtividade e padronização, na qual se espera que todos os estudantes aprendam no mesmo ritmo e da mesma forma. Nesse contexto, qualquer desvio em relação ao padrão estabelecido tende a ser interpretado como anormalidade. Como afirma Patto (1999, p. 112), “o fracasso escolar tem sido historicamente explicado por supostas deficiências dos alunos, ocultando as falhas estruturais do sistema educacional”.

Foucault (1975) contribui significativamente para essa discussão ao analisar como as instituições modernas produzem mecanismos de controle por meio da normatização. Para o autor, “a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 1975, p. 143). Nesse sentido, o diagnóstico pode ser compreendido como um dispositivo de poder, que não apenas identifica diferenças, mas também as classifica, hierarquiza e regula.

Ao atribuir um diagnóstico a um estudante, a escola não apenas descreve uma condição, mas também produz efeitos sobre sua trajetória escolar e identidade. O aluno passa a ser visto a partir de sua “condição”, o que pode gerar estigmatização, redução de expectativas e limitação de oportunidades de aprendizagem. Conforme destaca Skliar (2003, p. 45), “nomear o outro como diferente é, muitas vezes, uma forma de estabelecer fronteiras que justificam sua exclusão”.

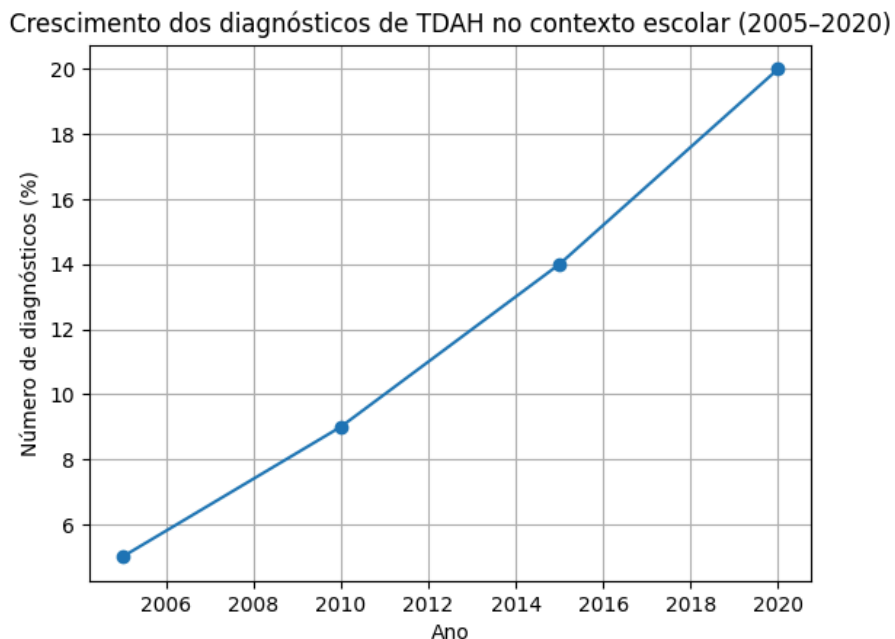
Além disso, a centralidade do diagnóstico pode impactar diretamente a prática docente. Ao atribuir dificuldades a fatores individuais, o professor pode sentir-se desresponsabilizado pelo processo de ensino, transferindo a intervenção para especialistas da área da saúde. Esse movimento contribui para a fragmentação do processo educativo e para a desvalorização do papel pedagógico.

Outro aspecto relevante refere-se ao crescimento da indústria farmacêutica associada aos diagnósticos escolares. Estudos apontam um aumento significativo no uso de medicamentos para controle de comportamentos considerados inadequados, especialmente em crianças e adolescentes. Esse cenário reforça a necessidade de problematizar os interesses econômicos envolvidos na medicalização da educação, bem como seus impactos éticos e sociais.

Por outro lado, é importante destacar que a crítica à medicalização não implica negar a existência de transtornos ou a importância de diagnósticos em determinados contextos. O que se questiona é o uso indiscriminado dessas classificações como explicação única para as dificuldades escolares, desconsiderando a complexidade do processo educativo.

A perspectiva histórico-cultural oferece uma alternativa a essa visão reducionista, ao compreender o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais. Vygotsky (1991, p. 101) afirma que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Assim, cabe à escola criar condições para que todos os estudantes aprendam, respeitando suas singularidades.

Gráfico I crescimento dos diagnósticos de TDAH no contexto escolar (2005-2020)



Observa-se um crescimento contínuo no número de diagnósticos ao longo dos anos, o que pode estar associado não apenas a avanços no reconhecimento clínico, mas também à ampliação da medicalização no contexto educacional. Esse aumento reforça a necessidade de problematizar os critérios diagnósticos e suas implicações pedagógicas.

A construção social da “atipicidade”

A noção de “atipicidade” deve ser compreendida como uma construção social, historicamente produzida a partir de normas culturais, científicas e institucionais que definem o que é considerado “normal” ou “anormal” em determinado contexto. Longe de ser uma característica intrínseca ao sujeito, a atipicidade emerge das relações sociais e dos discursos que classificam, organizam e hierarquizam os indivíduos. Nesse sentido, o conceito de normalidade não é fixo, mas dinâmico e situado historicamente.

Conforme aponta Canguilhem (2009, p. 107), “o normal não é um dado, mas uma construção que se estabelece a partir de valores e julgamentos sociais”. Essa compreensão permite problematizar a tendência de naturalizar diferenças humanas como desvios, especialmente no contexto educacional, onde padrões de aprendizagem e comportamento são frequentemente utilizados como critérios de classificação.

A escola, enquanto instituição social, desempenha papel central na produção dessas classificações. Ao estabelecer normas e expectativas sobre o que os estudantes devem aprender, como devem se comportar e em que ritmo devem desenvolver determinadas habilidades, contribui para a definição de quem se enquadra ou não nesses parâmetros. Nesse sentido, aqueles que não correspondem às expectativas instituídas passam a ser identificados como “atípicos”.

Foucault (1975, p. 152) afirma que “a norma é um princípio de comparação, de diferenciação e de hierarquização dos indivíduos”. A partir dessa perspectiva, a escola pode ser compreendida como um espaço de normalização, no qual os sujeitos são constantemente avaliados e classificados. Esse processo não apenas identifica diferenças, mas também produz identidades, ao atribuir significados e valores às características dos estudantes.

A construção da atipicidade, portanto, não ocorre de forma neutra, mas está atravessada por relações de poder que definem quais comportamentos e formas de aprendizagem são valorizados. Como destaca Skliar (2003, p. 39), “a diferença não é algo que está no outro, mas algo que se produz na relação com o outro”. Dessa forma, rotular um estudante como “atípico” implica não apenas reconhecer

uma diferença, mas também posicioná-lo em relação a um padrão considerado ideal.

No contexto escolar, essa dinâmica se intensifica devido à predominância de modelos pedagógicos que privilegiam a homogeneização. Currículos padronizados, metodologias uniformes e avaliações baseadas em critérios rígidos tendem a desconsiderar a diversidade de ritmos, estilos e formas de aprendizagem. Como consequência, estudantes que não se adaptam a esse modelo são frequentemente vistos como problemáticos ou deficientes.

A perspectiva histórico-cultural, especialmente a partir das contribuições de Vygotsky, oferece uma importante alternativa a essa visão reducionista. Para esse autor, o desenvolvimento humano não pode ser compreendido de forma isolada, pois é resultado das interações sociais mediadas culturalmente. Segundo Vygotsky (1991, p. 97), “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da internalização das relações sociais”.

Essa abordagem implica reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não são exclusivamente individuais, mas estão diretamente relacionadas às condições sociais, culturais e pedagógicas em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de avaliação para se tornar um ambiente de mediação e construção do conhecimento.

Outro conceito central na teoria vygotskiana é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que evidencia a importância da mediação no processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1991, p. 112), “o que a criança consegue fazer hoje com ajuda, conseguirá fazer sozinha amanhã”. Esse entendimento reforça a

ideia de que as dificuldades não devem ser vistas como limitações fixas, mas como possibilidades de desenvolvimento a partir de intervenções pedagógicas adequadas.

Dessa forma, a classificação de estudantes como “atípicos” pode ser questionada, uma vez que desconsidera o potencial de aprendizagem e desenvolvimento mediado. Em vez de rotular, a escola deve investir em práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os alunos.

Além disso, autores como Charlot (2000) contribuem para essa discussão ao enfatizar a relação do sujeito com o saber. Para o autor, “o fracasso escolar não pode ser explicado apenas por déficits individuais, mas deve ser compreendido a partir da relação que o aluno estabelece com o conhecimento e com a escola” (CHARLOT, 2000, p. 67). Essa perspectiva amplia a análise ao considerar aspectos subjetivos, sociais e institucionais envolvidos no processo educativo.

Da mesma forma, Patto (1999, p. 115) critica as explicações que atribuem o fracasso escolar exclusivamente ao aluno, afirmando que “a escola tem historicamente produzido o fracasso ao não reconhecer as condições reais de aprendizagem dos estudantes”. Essa crítica evidencia a necessidade de deslocar o olhar do indivíduo para o sistema educacional, problematizando suas práticas e estruturas.

A construção da atipicidade também está relacionada à forma como a diferença é percebida e tratada na sociedade. Em muitos casos, a diferença é vista como problema a ser corrigido, e não como característica a ser compreendida e valorizada. Esse olhar deficitário

contribui para a exclusão de sujeitos que não se enquadram nos padrões estabelecidos.

Nesse contexto, a educação inclusiva surge como uma proposta de ruptura com essa lógica. Ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, propõe a transformação das práticas escolares para atender às necessidades de todos os estudantes. Conforme Mantoan (2003, p. 23), “incluir não é adaptar o aluno à escola, mas transformar a escola para que ela possa atender a todos”.

Assim, compreender a “atipicidade” como construção social implica reconhecer que as dificuldades de aprendizagem não estão apenas nos sujeitos, mas nas relações estabelecidas no contexto escolar. Isso exige uma mudança de paradigma, que vá além da classificação e busque promover práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

Por fim, é fundamental destacar que questionar a noção de atipicidade não significa negar as diferenças, mas problematizar os critérios utilizados para defini-las. Trata-se de reconhecer que a diversidade é inerente ao ser humano e que a escola deve estar preparada para acolhê-la, em vez de classificá-la como desvio. Como afirma Skliar (2003, p. 47), “educar é, antes de tudo, aprender a conviver com a diferença sem transformá-la em desigualdade”.

Dessa forma, a construção social da “atipicidade” revela a necessidade de repensar não apenas as práticas escolares, mas também os próprios conceitos que orientam o processo educativo. Ao deslocar o foco do déficit para a potencialidade, abre-se caminho para uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

Práticas escolares e produção da diferença

As práticas pedagógicas ocupam um lugar central na produção ou superação da chamada “atipicidade” no contexto escolar. Longe de serem neutras, tais práticas estão imersas em concepções de ensino, aprendizagem e sujeito que orientam as formas de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, a escola não apenas identifica diferenças, mas também as produz, ao estabelecer determinados padrões de normalidade que orientam o processo educativo.

Currículos rígidos, metodologias tradicionais e avaliações padronizadas constituem elementos que historicamente têm contribuído para a exclusão de estudantes que não se adaptam ao modelo hegemônico de ensino. Esse modelo, fundamentado na homogeneização, desconsidera a diversidade de ritmos, estilos e trajetórias de aprendizagem, favorecendo a construção de categorias como “alunos com dificuldade”, “alunos problemáticos” ou “atípicos”.

De acordo com Sacristán (2000, p. 45), “o currículo não é neutro, pois expressa escolhas culturais e políticas que determinam o que deve ser ensinado e como deve ser aprendido”. Assim, ao selecionar determinados conteúdos e formas de avaliação, a escola define implicitamente quais saberes são valorizados e quais sujeitos são reconhecidos como bem-sucedidos. Aqueles que não correspondem a essas expectativas tendem a ser marginalizados no processo educativo.

Nesse contexto, as metodologias tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na passividade do aluno, reforçam a exclusão ao não considerar as múltiplas formas de aprender. Como

afirma Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. No entanto, quando a prática pedagógica se limita à repetição e à memorização, reduz-se o espaço para a participação ativa dos estudantes, dificultando o engajamento daqueles que não se adaptam a esse formato.

As avaliações padronizadas também desempenham papel significativo na produção da diferença. Ao estabelecer critérios uniformes de desempenho, desconsideram as singularidades dos alunos e reforçam a lógica classificatória. Nesse sentido, Luckesi (2011, p. 89) destaca que “a avaliação, quando utilizada de forma classificatória, contribui para a exclusão, ao invés de promover a aprendizagem”. Assim, estudantes que não atingem os padrões esperados são frequentemente rotulados como incapazes, o que pode impactar negativamente sua trajetória escolar.

Além disso, a falta de formação docente para lidar com a diversidade constitui um fator relevante na produção da atipicidade. Muitos professores não se sentem preparados para atender às diferentes necessidades dos alunos, o que pode levar à busca por diagnósticos como forma de explicar dificuldades escolares. Como afirmam Collares e Moysés (2015, p. 68), “o diagnóstico aparece, muitas vezes, como uma resposta à impotência pedagógica diante da diversidade”.

Esse movimento evidencia uma tendência de deslocar a responsabilidade do processo educativo para o campo da saúde, reforçando a medicalização da educação. Ao atribuir dificuldades a transtornos individuais, corre-se o risco de desconsiderar o papel das práticas pedagógicas na produção dessas dificuldades. Nesse

sentido, Patto (1999, p. 123) afirma que “a escola, ao não reconhecer suas limitações, transfere para o aluno a responsabilidade pelo fracasso escolar”.

Por outro lado, é fundamental reconhecer que as práticas pedagógicas também podem atuar como instrumentos de transformação, contribuindo para a superação de processos de exclusão. A adoção de práticas inclusivas implica uma mudança de paradigma, que desloca o foco da homogeneização para a valorização da diversidade.

Estratégias como o ensino diferenciado, as metodologias ativas e a avaliação formativa têm se mostrado eficazes na promoção de uma educação mais inclusiva. O ensino diferenciado, por exemplo, busca adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, considerando suas características individuais. Segundo Tomlinson (2001, p. 15), “diferenciar o ensino significa reconhecer que os alunos aprendem de maneiras diferentes e, portanto, necessitam de abordagens diversas”.

As metodologias ativas, por sua vez, colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa e autonomia. Ao envolver os alunos em atividades significativas, favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades de forma mais contextualizada. Moran (2015, p. 18) destaca que “as metodologias ativas tornam o aprendizado mais relevante, ao conectar o conhecimento com a realidade do aluno”.

A avaliação formativa também desempenha papel fundamental nesse processo, ao priorizar o acompanhamento contínuo da aprendizagem em detrimento da classificação. De acordo com

Luckesi (2011, p. 102), “avaliar é um ato de acolhimento, que visa compreender o processo de aprendizagem para intervir de forma adequada”. Essa perspectiva contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo, no qual o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem.

Além disso, a formação continuada de professores é essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. É necessário que os docentes desenvolvam competências para lidar com a diversidade, compreendendo as diferenças como potencialidades, e não como limitações. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) afirma que “a formação de professores deve estar centrada na reflexão crítica sobre a prática, permitindo a construção de novos saberes pedagógicos”.

A construção de práticas inclusivas também exige um compromisso institucional, que envolva toda a comunidade escolar. Não se trata apenas de iniciativas individuais, mas de uma mudança estrutural na forma de organizar o ensino. Como destaca Mantoan (2003, p. 27), “a inclusão implica a transformação da escola para que ela se torne capaz de atender a todos os alunos, sem exceção”.

Dessa forma, as práticas escolares podem atuar tanto na produção quanto na superação da atipicidade. Quando orientadas por uma lógica de padronização e controle, tendem a reforçar a exclusão e a rotulação dos estudantes. Por outro lado, quando fundamentadas em princípios inclusivos, podem promover a valorização da diversidade e a construção de uma educação mais equitativa.

Por fim, é importante destacar que a transformação das práticas pedagógicas não é um processo simples, pois envolve mudanças

culturais, institucionais e políticas. No entanto, trata-se de um caminho necessário para a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Como afirma Freire (1996, p. 58), “a educação é um ato político, e como tal, deve estar comprometida com a transformação social”.

Assim, repensar as práticas escolares implica não apenas modificar metodologias, mas também questionar os pressupostos que orientam o processo educativo. Ao reconhecer que a diferença é parte constitutiva da aprendizagem, abre-se espaço para a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva, na qual todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Educação inclusiva como perspectiva transformadora

A educação inclusiva propõe uma mudança paradigmática no campo educacional, deslocando o foco do déficit individual para as potencialidades dos sujeitos e, sobretudo, para as barreiras presentes no ambiente escolar que dificultam ou impedem a aprendizagem. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais que historicamente classificaram e segregaram estudantes com base em padrões normativos, propondo, em seu lugar, uma escola que reconheça e valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida como mera inserção de alunos com necessidades específicas no ensino regular, mas como um processo de transformação estrutural da escola. Conforme afirma Mantoan (2003, p. 23), “incluir não é adaptar o

aluno à escola, mas transformar a escola para que ela possa atender a todos”. Essa afirmação evidencia que a inclusão implica uma revisão profunda das práticas pedagógicas, das concepções de ensino e das formas de organização escolar.

A perspectiva inclusiva também se alinha a princípios de justiça social e equidade, ao reconhecer que as diferenças não devem ser tratadas como problemas, mas como expressões legítimas da condição humana. Nesse sentido, Skliar (2003, p. 41) destaca que “a inclusão não se refere apenas ao acesso, mas à permanência com qualidade e ao reconhecimento do outro em sua diferença”. Assim, incluir significa garantir não apenas a presença física dos estudantes na escola, mas também sua participação efetiva nos processos de aprendizagem.

Para que essa transformação ocorra, é necessário repensar as práticas pedagógicas, superando modelos homogêneos e padronizados. A reorganização das práticas implica a adoção de estratégias que considerem as diferentes formas de aprender, respeitando os ritmos e as singularidades dos alunos. Como afirma Vygotsky (1991, p. 101), “o aprendizado bem organizado resulta em desenvolvimento”, o que reforça a importância de práticas pedagógicas intencionais e mediadas.

Nesse contexto, a valorização da diversidade torna-se um princípio fundamental. Em vez de buscar a uniformidade, a escola inclusiva reconhece que cada estudante possui uma trajetória única, marcada por experiências sociais, culturais e históricas distintas. De acordo com Charlot (2000, p. 72), “aprender é sempre uma relação singular com o saber, mediada pela história de vida do sujeito”. Essa compreensão amplia o olhar sobre o processo educativo, permitindo

reconhecer que as diferenças não são obstáculos, mas possibilidades de enriquecimento do ambiente escolar.

Outro elemento essencial para a efetivação da educação inclusiva é a formação continuada de professores. A atuação docente em contextos diversos exige conhecimentos específicos, sensibilidade pedagógica e capacidade de adaptação. No entanto, muitos professores ainda não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 27) afirma que “a formação de professores deve promover a reflexão crítica sobre a prática, possibilitando a construção de novos saberes pedagógicos”.

A formação continuada deve, portanto, ir além da transmissão de conteúdos, promovendo espaços de reflexão, troca de experiências e construção coletiva de estratégias pedagógicas. Isso implica reconhecer o professor como sujeito ativo no processo de transformação da escola, capaz de ressignificar suas práticas a partir das demandas concretas do cotidiano escolar.

Além disso, a implementação da educação inclusiva exige um compromisso institucional que envolva toda a comunidade escolar. Não se trata de uma responsabilidade individual do professor, mas de um projeto coletivo que requer apoio da gestão, políticas públicas adequadas e participação da comunidade. Conforme destaca Mantoan (2003, p. 29), “a inclusão é um movimento que depende da articulação entre diferentes atores e da construção de uma cultura escolar baseada no respeito à diversidade”.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de revisão das práticas avaliativas. A avaliação, no contexto da educação inclusiva,

deve assumir um caráter formativo, voltado para o acompanhamento do processo de aprendizagem e não para a classificação dos alunos. Luckesi (2011, p. 102) afirma que “avaliar é um ato amoroso, que visa compreender para melhor intervir”. Essa perspectiva contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, no qual o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem.

A educação inclusiva também implica a superação de barreiras atitudinais, que muitas vezes se manifestam por meio de preconceitos, estigmas e expectativas reduzidas em relação aos estudantes considerados “diferentes”. Essas barreiras são frequentemente mais limitadoras do que as próprias dificuldades de aprendizagem, pois afetam diretamente as oportunidades oferecidas aos alunos. Nesse sentido, é fundamental promover uma cultura escolar baseada no respeito, na empatia e na valorização das diferenças.

Além disso, é importante considerar que a inclusão está diretamente relacionada ao direito à educação, garantido por legislações nacionais e internacionais. No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) asseguram o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola. Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforça o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Dessa forma, a educação inclusiva não deve ser vista como uma opção, mas como uma exigência ética, política e legal. Trata-se de um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa,

na qual todos tenham acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento.

Por fim, é importante destacar que a educação inclusiva, ao propor a transformação das práticas escolares, contribui para a superação da lógica da “atipicidade”. Ao reconhecer que todos os estudantes são diferentes, desloca-se o foco da classificação para a compreensão das singularidades. Como afirma Skliar (2003, p. 46), “não se trata de normalizar o outro, mas de aprender a conviver com a diferença sem transformá-la em desigualdade”.

Assim, a educação inclusiva se apresenta como uma perspectiva transformadora, capaz de ressignificar o papel da escola e promover práticas pedagógicas mais equitativas. Ao valorizar a diversidade e reconhecer as potencialidades dos sujeitos, contribui para a construção de um ambiente educacional mais democrático, no qual todos possam aprender e se desenvolver plenamente.

Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu evidenciar que a chamada “atipicidade” não pode ser compreendida como uma condição inerente ao sujeito, mas como uma construção social produzida nas relações entre práticas escolares, discursos científicos e contextos institucionais. Nesse sentido, a escola, longe de ser apenas um espaço de identificação de diferenças, participa ativamente da produção dessas diferenças, ao estabelecer normas, expectativas e critérios que definem quem se enquadra ou não no padrão considerado “normal”.

A medicalização da educação, ao transformar dificuldades de aprendizagem em problemas de ordem individual, contribui para a

invisibilização de fatores estruturais e pedagógicos que influenciam diretamente o processo educativo. Como afirmam Collares e Moysés (2015, p. 41), “ao individualizar o fracasso escolar, a escola exime-se de rever suas práticas e suas condições de funcionamento”. Tal processo reforça uma lógica de culpabilização do aluno, deslocando a responsabilidade coletiva para o âmbito individual.

Nesse contexto, torna-se fundamental problematizar o uso indiscriminado de diagnósticos no ambiente escolar, reconhecendo que, embora possam ter relevância em determinados casos, não devem ser utilizados como explicação única para as dificuldades de aprendizagem. Conforme destaca Patto (1999, p. 123), “o fracasso escolar é produzido no interior da própria escola, e não apenas resultado de supostas deficiências dos alunos”. Essa perspectiva convida a um deslocamento do olhar, direcionando-o para as práticas pedagógicas e para as condições concretas de ensino.

Ao longo da discussão, evidenciou-se que as práticas escolares desempenham papel central na produção ou superação da atipicidade. Modelos pedagógicos baseados na homogeneização, currículos rígidos e avaliações padronizadas tendem a reforçar processos de exclusão, ao desconsiderarem a diversidade de formas de aprender. Por outro lado, práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas na valorização das diferenças e na flexibilização do ensino, mostram-se capazes de promover a participação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Nesse sentido, a educação inclusiva se apresenta como uma perspectiva transformadora, ao propor a reconfiguração das práticas escolares e a construção de um ambiente educacional mais equitativo. Conforme Mantoan (2003, p. 27), “a inclusão implica a

transformação da escola para que ela possa atender a todos, sem exceção”. Essa transformação exige não apenas mudanças metodológicas, mas também uma revisão das concepções que orientam o processo educativo.

Além disso, a perspectiva histórico-cultural contribui para a compreensão de que o desenvolvimento humano é mediado socialmente, reforçando a ideia de que as dificuldades de aprendizagem não podem ser analisadas isoladamente. Vygotsky (1991, p. 101) afirma que “o aprendizado adequadamente organizado promove o desenvolvimento”, evidenciando o papel fundamental da escola na criação de condições favoráveis à aprendizagem.

Dessa forma, mais do que diagnosticar, é fundamental compreender os sujeitos em sua complexidade, acolher suas singularidades e transformar as práticas educativas de modo a garantir o direito à aprendizagem para todos. Isso implica reconhecer que a diversidade não é um problema a ser resolvido, mas uma característica constitutiva do processo educativo.

Por fim, destaca-se que repensar a construção da “atipicidade” exige um compromisso ético e político com a superação das desigualdades educacionais. Trata-se de um movimento que envolve não apenas a escola, mas toda a sociedade, na construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva. Como afirma Freire (1996, p. 58), “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Assim, conclui-se que a superação da lógica da medicalização e da classificação exige a construção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, promovam a equidade e reconheçam todos

os estudantes como sujeitos de direitos e de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um desafio contínuo, que demanda reflexão crítica, compromisso institucional e ação transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A medicalização da educação: implicações para a aprendizagem. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. São Paulo: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, R.; OLIVEIRA, M. Práticas inclusivas e transformação do ambiente escolar. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação – Christian Business School – Paris, França.

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutorando em Ciências da Educação – Christian Business School – Paris, França.

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Doutorando em Ciências da Educação – UNINTER – Ciudad del Este, Paraguai.

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

- ⁴ Doutorando em Ciências da Educação – Christian Business School
– Paris, França.
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- ⁵ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação – Must
University – Estados Unidos.
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- ⁶ Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação – Must
University – Estados Unidos.
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- ⁷ Mestranda em Ciências da Educação – Christian Business School –
Paris, França.
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- ⁸ Doutorando em Ciências da Educação – Christian Business School
– Paris, França.
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- ⁹ Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação – Must
University – Estados Unidos.
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- ¹⁰ Doutoranda em Ciências da Educação – Christian Business School
– Paris, França.
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- ¹¹ Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação – Must
University – Estados Unidos.
E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

