Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

OPEN ACCESS

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32724

ENTRE POLÍTICAS, BARREIRAS E SUJEITOS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE PARA PENSAR A INCLUSÃO ESCOLAR

BETWEEN POLICIES, BARRIERS, AND SUBJECTS: CONTRIBUTIONS OF THE THEORY OF SUBJECTIVITY TO THINKING ABOUT SCHOOL INCLUSION

ENTRE POLÍTICAS, BARRERAS Y SUJETOS: CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA DE LA SUBJETIVIDAD PARA PENSAR LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Raquel Alves Ornelas[1]
Viviane Bernadeth Gandra Brandão[2]

RESUMO: Este artigo parte do reconhecimento de que políticas, acessibilidade, recursos e apoios são indispensáveis à garantia do direito à educação, mas não esgotam a complexidade das experiências inclusivas. Fundamentado principalmente nas contribuições de Fernando González Rey e Albertina Mitjáns Martínez (2017), defende-se a compreensão de que o diagnóstico não define o sujeito em sua integralidade, assim como a identificação das barreiras não é suficiente para compreender a complexidade de sua experiência escolar. Sendo assim, a Teoria da Subjetividade pode ampliar o olhar sobre os processos inclusivos ao possibilitar a articulação entre condições objetivas, relações institucionais e experiências singulares, sem relativizar direitos ou estabelecer relações deterministas entre essas dimensões.

Palavras-chave: Teoria da Subjetividade. Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Sentidos Subjetivos. Subjetividade Social.

ABSTRACT: his article is based on the recognition that policies, accessibility, resources, and support services are essential to guaranteeing the right to education, but they do not encompass the full complexity of inclusive experiences. Drawing primarily on the contributions of Fernando González Rey and Albertina Mitjáns Martínez (2017), it argues that a diagnosis does not define the subject in their entirety, just as identifying barriers is not sufficient to understand the complexity of their school experience. Thus, the Theory of Subjectivity can broaden perspectives on inclusive processes by enabling the articulation of objective conditions, institutional relationships, and individual experiences, without relativizing rights or establishing deterministic relationships among these dimensions.

Keywords: Theory of Subjectivity. Inclusive Education. School Inclusion. Subjective Senses. Social Subjectivity.

RESUMEN: Este artículo parte del reconocimiento de que las políticas, la accesibilidad, los recursos y los apoyos son indispensables para garantizar el derecho a la educación, pero no agotan la complejidad de las experiencias inclusivas. Fundamentándose principalmente en las contribuciones de Fernando González Rey y Albertina Mitjáns Martínez (2017), se sostiene que el diagnóstico no define al sujeto en su integralidad, así como la identificación de las barreras no es suficiente para comprender la complejidad de su experiencia escolar. Por lo tanto, la Teoría de la Subjetividad puede ampliar la mirada sobre los

[1] Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com atuação no Atendimento Educacional Especializado.
[2] Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Docente do Departamento de Política e Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

procesos inclusivos al posibilitar la articulación entre condiciones objetivas, relaciones institucionales y experiencias singulares, sin relativizar los derechos ni establecer relaciones deterministas entre estas dimensiones.

Palabras clave: Teoría de la Subjetividad. Educación Inclusiva. Inclusión Escolar. Sentidos Subjetivos. Subjetividad Social.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva consolidou-se como princípio orientado pela garantia do direito de todos à educação, propondo transformações nas formas de compreender a deficiência, a diferença e a participação nos processos escolares. No Brasil, esse movimento encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que reafirmam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência nos sistemas de ensino (BRASIL, 2008; 2015). Entretanto, a garantia normativa e a presença do estudante na classe comum, embora indispensáveis, não são suficientes para compreender a complexidade dos processos por meio dos quais a inclusão se constitui no cotidiano escolar.

O deslocamento de concepções centradas no déficit individual para a análise das barreiras representou importante avanço nesse campo. O Modelo Social da Deficiência contribuiu para questionar explicações que atribuíam exclusivamente ao indivíduo as restrições vivenciadas, evidenciando a participação das condições sociais na produção de obstáculos à participação (OLIVER, 1990; DINIZ, 2007). No âmbito educacional, essa mudança fortaleceu a compreensão de que não cabe ao estudante adaptar-se a estruturas escolares previamente estabelecidas, mas aos sistemas de ensino construir condições de acesso, participação e aprendizagem (MANTOAN, 2003).

Reconhecer as barreiras e as condições objetivas da escolarização, contudo, não esgota a compreensão das experiências inclusivas. Estudantes submetidos a condições semelhantes podem construir trajetórias distintas, assim como professores e instituições podem produzir diferentes formas de relação com a inclusão. É nesse ponto que a Teoria da Subjetividade, desenvolvida por Fernando González Rey em uma perspectiva histórico-cultural, oferece possibilidades de interlocução com a Educação Inclusiva ao compreender a subjetividade como produção complexa, histórica, social e simbólico-emocional, constituída nas relações e experiências humanas (GONZÁLEZ REY, 2003; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Essa aproximação permite dirigir o olhar para estudantes e professores como sujeitos e para a escola como espaço de subjetividade social, sem deslocar para o indivíduo a responsabilidade pelas barreiras ou relativizar a necessidade de condições concretas para a inclusão. A questão que orienta este artigo pode, portanto, ser assim formulada: *de que maneira a Teoria da Subjetividade pode contribuir para ampliar a compreensão dos processos de inclusão escolar para além de perspectivas centradas exclusivamente no diagnóstico, nas condições objetivas e nas características individuais dos estudantes com deficiência?*

Diante dessa questão, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Teoria da Subjetividade para a compreensão dos processos de inclusão escolar, considerando as relações entre sujeito, aprendizagem, subjetividade social e condições concretas de escolarização. De natureza teórico-bibliográfica, a análise é desenvolvida a partir da interlocução entre referenciais da Educação Inclusiva, do Modelo Social da Deficiência e da Teoria da Subjetividade, com destaque para as contribuições de Fernando González Rey e Albertina Mitjáns Martínez (2017). Sustenta-se como ideia central que o diagnóstico não esgota o sujeito, assim como a identificação das barreiras não esgota a compreensão de sua experiência escolar. Não se pretende substituir a análise das políticas, das barreiras ou das condições materiais por uma explicação subjetivista, mas ampliar a compreensão da inclusão como processo político, pedagógico, social, relacional e subjetivo, constituído na articulação entre direitos, condições objetivas, relações institucionais e experiências singulares.

2 PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO: O SUJEITO NOS PROCESSOS INCLUSIVOS

Durante longo período, a escolarização das pessoas com deficiência esteve marcada por concepções que localizavam no indivíduo a explicação para suas dificuldades de aprendizagem e participação. Características corporais, sensoriais, intelectuais ou comportamentais foram tomadas como referência para definir possibilidades educacionais, favorecendo práticas segregadoras e, posteriormente, propostas de integração condicionadas à adaptação do estudante (MENDES, 2010). A Educação Inclusiva introduziu uma mudança significativa nessa lógica ao questionar a centralidade do déficit e atribuir à escola e aos sistemas educacionais a responsabilidade pela construção de condições que reconheçam a diversidade (MANTOAN, 2003; BRASIL, 2008).

Esse deslocamento encontra importante interlocução com o Modelo Social da Deficiência, que questiona explicações centradas exclusivamente nas condições individuais e

evidencia a participação das barreiras socialmente produzidas na restrição da participação (OLIVER, 1990; DINIZ, 2007). Essa compreensão também se expressa na Lei Brasileira de Inclusão, ao considerar a deficiência na interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva (BRASIL, 2015). No campo educacional, desloca-se, assim, a atenção das supostas incapacidades do estudante para as barreiras presentes no currículo, na comunicação, na acessibilidade, nas relações e nas oportunidades de participação.

Entretanto, reconhecer as barreiras não significa que a experiência escolar possa ser integralmente explicada por elas. Condições semelhantes podem ser vivenciadas de maneiras distintas por estudantes e professores. É nesse ponto que a Teoria da Subjetividade amplia a discussão. Para González Rey (2003), o sujeito constitui-se histórica e culturalmente nas relações sociais, sem ser produto passivo das condições externas. Essa compreensão permite articular condições sociais e experiência singular sem estabelecer entre elas relações lineares ou deterministas.

Desse modo, superar a centralidade do déficit não significa desconsiderar as especificidades relacionadas à deficiência, assim como incorporar a dimensão subjetiva não significa devolver ao estudante a responsabilidade pelas barreiras encontradas. O desafio consiste em articular essas dimensões: as barreiras precisam ser enfrentadas e as condições de escolarização garantidas, ao mesmo tempo em que o estudante é reconhecido como sujeito singular de sua experiência. O diagnóstico pode oferecer informações relevantes, mas não esgota o sujeito nem permite antecipar suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Reconhecer o estudante como sujeito significa considerar que sua relação com a aprendizagem não está previamente determinada pela deficiência. Mitjáns Martínez e González Rey (2017) compreendem a aprendizagem escolar considerando sua dimensão subjetiva, na qual processos simbólicos e emocionais participam da maneira singular como o estudante se implica na experiência educativa. Isso permite questionar situações em que a presença na classe comum está assegurada, mas as oportunidades de expressão, participação e aprendizagem permanecem reduzidas.

A compreensão do estudante como sujeito pode ser aprofundada pelas categorias de sentidos subjetivos e configurações subjetivas. Os sentidos subjetivos constituem produções simbólico-emocionais que emergem no curso das experiências e não se reduzem a opiniões conscientes ou emoções isoladas. Esses sentidos articulam-se dinamicamente em configurações

subjetivas, que não representam estruturas fixas, mas organizações em permanente movimento (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Essas categorias ajudam a compreender por que estudantes que compartilham uma mesma condição diagnóstica podem construir trajetórias escolares distintas. O diagnóstico não informa como cada sujeito vivenciou experiências anteriores de aprendizagem, reconhecimento ou exclusão, nem as relações estabelecidas com professores, colegas e consigo mesmo como aprendiz. Esses elementos podem participar, de maneiras singulares, das configurações subjetivas relacionadas à experiência escolar (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

A compreensão da experiência educacional a partir da subjetividade também encontra aproximação com pesquisas que investigam os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes à escolarização. Brandão, Gonçalves e Freitas (2021), ao analisarem a Educação de Jovens e Adultos a partir da subjetividade de seus alunos, identificaram que os sentidos construídos em relação à educação ultrapassam a obtenção de um certificado, envolvendo expectativas de melhores oportunidades profissionais, novos recomeços, realização pessoal e maior participação social. Embora a investigação tenha como foco estudantes da EJA, suas contribuições permitem ampliar a reflexão sobre a singularidade das experiências educativas, evidenciando que a relação com a escola e com a aprendizagem não pode ser compreendida exclusivamente a partir de características individuais ou condições objetivas. Essa perspectiva dialoga com a Teoria da Subjetividade ao reconhecer que os sujeitos produzem sentidos próprios sobre suas trajetórias, suas possibilidades e seus processos de aprendizagem, o que reforça a importância de compreender o estudante com deficiência para além do diagnóstico que o identifica.

A singularidade também impede que recursos e estratégias pedagógicas sejam concebidos como procedimentos capazes de produzir resultados universais. Uma adaptação, tecnologia assistiva ou apoio pode participar de maneiras distintas da experiência de diferentes estudantes. Isso não questiona sua necessidade pedagógica, mas evidencia que a relação entre recurso e sujeito não é mecânica e precisa ser compreendida no movimento concreto das relações em que se desenvolve.

O reconhecimento dos sujeitos para além das classificações diagnósticas também exige considerar suas próprias narrativas e experiências como fontes legítimas de conhecimento sobre os processos de inclusão. Nessa direção, a obra *Cartas sobre as diferenças: de pessoas com diferenças*

para trabalhadores e trabalhadoras da educação, organizada por Brandão (2025), reúne narrativas de pessoas que vivenciam diferentes condições físicas, sensoriais e neurodivergentes, dirigidas aos profissionais da educação. Ao colocar em evidência as experiências e perspectivas de quem vivencia cotidianamente as diferenças, a obra contribui para questionar compreensões construídas exclusivamente a partir de classificações clínicas ou interpretações externas.

As narrativas permitem reconhecer que as experiências de escolarização são atravessadas por relações, expectativas, formas de acolhimento, barreiras e possibilidades de participação. Essa perspectiva aproxima-se da Teoria da Subjetividade ao valorizar a produção singular dos sujeitos e sua capacidade de expressar sentidos sobre as próprias experiências, contribuindo para que a inclusão seja pensada também a partir das vozes daqueles que historicamente foram posicionados como objetos das intervenções educativas.

A Teoria da Subjetividade oferece, portanto, uma contribuição particular à Educação Inclusiva ao permitir compreender como sujeitos singulares produzem sentidos e assumem posicionamentos nas condições concretas em que a escolarização acontece. A análise das barreiras evidencia a responsabilidade social e institucional pela inclusão; a subjetividade acrescenta a compreensão da singularidade das experiências. Essa articulação possibilita avançar para a análise da aprendizagem nos processos inclusivos.

3 APRENDIZAGEM E INCLUSÃO SOB A PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE

Compreender a aprendizagem a partir da Teoria da Subjetividade exige ultrapassar uma concepção restrita à aquisição e reprodução de conteúdos, habilidades e procedimentos. Embora os processos cognitivos sejam indispensáveis, eles não ocorrem dissociados da história do estudante, das relações estabelecidas na escola e das produções simbólico-emocionais constituídas em suas experiências. Mitjáns Martínez e González Rey (2017) compreendem, assim, a aprendizagem escolar como processo complexo do qual a subjetividade participa constitutivamente.

No contexto inclusivo, essa compreensão impede que o diagnóstico seja utilizado como previsão das possibilidades de aprendizagem. Também não significa responsabilizar individualmente o estudante pelo aprender. As condições pedagógicas permanecem fundamentais, e flexibilizações, mediações e apoios podem ser necessários. O desafio consiste em assegurar esses recursos sem transformar apoio em substituição da ação do sujeito ou diferenciação pedagógica em empobrecimento antecipado da experiência curricular.

A questão pedagógica desloca-se, portanto, de "até onde esse estudante consegue chegar?" para "quais condições podem ser construídas para que novas possibilidades de participação e aprendizagem possam emergir?". Essa formulação preserva a responsabilidade da escola pela construção das condições de aprendizagem e, simultaneamente, reconhece que as possibilidades do sujeito não podem ser integralmente previstas.

As expectativas construídas acerca dos estudantes participam das relações estabelecidas no cotidiano escolar. Quando o diagnóstico é interpretado de maneira determinista, características associadas à deficiência podem ser transformadas em previsões sobre aquilo que o estudante seria capaz de aprender. A dificuldade deixa, então, de ser uma situação a ser investigada pedagogicamente e pode passar a ser compreendida como consequência inevitável de uma condição individual (MANTOAN, 2003).

Expectativas reduzidas podem manifestar-se em práticas aparentemente protetivas, como diminuir sistematicamente as exigências, evitar desafios ou realizar tarefas pelo estudante. Apoios e diferenciações são fundamentais quando necessários, mas não devem resultar em uma trajetória curricular permanentemente empobrecida. Trata-se de distinguir apoio à participação de substituição da participação do sujeito, preservando oportunidades efetivas de relação com o conhecimento.

As discussões sobre inclusão frequentemente enfatizam os conhecimentos e competências que os professores precisam desenvolver. Formação, conhecimentos sobre Educação Especial, estratégias pedagógicas, acessibilidade e planejamento são indispensáveis. Entretanto, limitar a análise ao que o professor precisa saber ou fazer pode reduzi-lo à condição de executor de políticas e técnicas, desconsiderando sua participação como sujeito dos processos inclusivos.

Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, professores não respondem mecanicamente às políticas, formações ou condições institucionais. Suas trajetórias e experiências profissionais participam das produções subjetivas constituídas diante das situações vivenciadas (GONZÁLEZ REY, 2003; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Reconhecê-los como sujeitos permite evitar tanto a responsabilização individual pelas dificuldades da inclusão quanto uma compreensão que os considere passivamente determinados pelas condições de trabalho.

Essa perspectiva também alcança a formação docente. Conhecimentos teóricos, metodológicos e normativos são fundamentais, mas sua aquisição não produz automaticamente

mudanças nas práticas. Formar para a inclusão requer também espaços de reflexão, diálogo e construção de alternativas diante das situações concretas da escola. Isso não significa substituir conhecimentos especializados pela improvisação, mas reconhecer que nenhuma prescrição consegue antecipar integralmente a diversidade das experiências educacionais.

4 SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA E CONSTRUÇÃO DOS PROCESSOS INCLUSIVOS

Compreender estudantes e professores como sujeitos dos processos inclusivos conduz à análise da escola como espaço social historicamente constituído. A inclusão não acontece em um cenário neutro no qual políticas, recursos e estratégias são simplesmente aplicados. Relações, expectativas, valores e concepções constituídos no cotidiano institucional participam das experiências dos sujeitos e das formas pelas quais os processos inclusivos se configuram.

Na Teoria da Subjetividade, a subjetividade social não corresponde à soma das subjetividades individuais nem a um conjunto homogêneo de opiniões compartilhadas. Ela expressa configurações subjetivas produzidas historicamente nos espaços sociais, articulando processos simbólicos e emocionais (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Assim, documentos, currículos e políticas são fundamentais à organização escolar, mas sua existência não garante que as relações construídas no cotidiano correspondam aos princípios neles estabelecidos.

Essa compreensão ajuda a explicar por que uma escola pode reconhecer formalmente o direito à inclusão e, simultaneamente, conviver com expectativas reduzidas sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência ou atribuir predominantemente à Educação Especial a responsabilidade por sua escolarização. Santos e Mitjáns Martínez (2016) evidenciam a relevância da subjetividade social para compreender essas contradições, demonstrando que os processos inclusivos não podem ser explicados apenas pela existência de normas, serviços ou condições materiais.

A subjetividade social, entretanto, não constitui uma estrutura fixa ou homogênea. Em uma mesma instituição podem coexistir concepções e posicionamentos distintos, e novas experiências podem participar da emergência de outras produções subjetivas. Por isso, mais do que classificar uma escola como "inclusiva" ou "não inclusiva", importa compreender a inclusão como processo marcado por tensões entre aquilo que a instituição formalmente estabelece, as condições que oferece e as experiências construídas pelos sujeitos que dela participam.

Uma questão central nos processos inclusivos refere-se à responsabilidade pela escolarização dos estudantes com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que o Atendimento Educacional Especializado possui caráter complementar ou suplementar e não substitui a escolarização na classe comum (BRASIL, 2008). O conhecimento especializado constitui, portanto, apoio fundamental, mas não transfere exclusivamente para a Educação Especial a responsabilidade pedagógica pelo estudante.

Quando o estudante passa a ser percebido predominantemente como "aluno do AEE" ou responsabilidade do profissional de apoio, pode ocorrer uma fragmentação do processo educativo. A inclusão pressupõe que diferentes profissionais desempenhem funções específicas, mas compartilhem a responsabilidade pela garantia do acesso ao currículo, da participação e da aprendizagem.

A dimensão relacional dos processos inclusivos também pode ser observada nas relações estabelecidas entre estudantes, profissionais de apoio e demais integrantes da comunidade escolar. Brandão, Ribeiro e Ruas (2021), ao investigarem a inclusão educacional e social de crianças com necessidades específicas em escolas regulares, abordaram a relação entre o atendimento educacional especializado e os profissionais de apoio. A discussão permite situar a inclusão para além da disponibilização de um profissional ou da presença de um recurso específico, evidenciando a importância de compreender as relações que se estabelecem no cotidiano institucional.

Nessa perspectiva, os profissionais de apoio não devem ser considerados responsáveis isoladamente pela escolarização dos estudantes, tampouco sua atuação pode substituir as atribuições pedagógicas dos professores e a responsabilidade coletiva da instituição. A organização dos apoios precisa estar articulada ao projeto pedagógico da escola, às necessidades dos estudantes e às relações construídas entre os diferentes profissionais. Essa compreensão aproxima a discussão das contribuições da Teoria da Subjetividade, especialmente por permitir analisar como os processos relacionais e institucionais participam da constituição das experiências inclusivas.

Nesse sentido, o ensino colaborativo contribui para superar formas isoladas de atuação ao favorecer articulação entre profissionais da Educação Especial e do ensino comum, envolvendo planejamento, diálogo e responsabilidades compartilhadas (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014). Entretanto, a colaboração não se produz apenas pela

definição administrativa de horários ou atribuições; envolve relações entre sujeitos, reconhecimento de saberes e construção conjunta de alternativas diante das situações concretas.

A gestão escolar participa desse processo ao favorecer espaços de planejamento, interlocução e corresponsabilização. Quando a inclusão integra as discussões curriculares e as decisões coletivas, amplia-se a possibilidade de compreendê-la como dimensão do trabalho pedagógico institucional. Assim, a questão deixa de ser apenas "o professor está preparado para incluir?" e passa a envolver outra pergunta: "que condições e relações a escola constrói para assumir coletivamente a escolarização de todos os estudantes?"

Reconhecer a dimensão subjetiva dos processos inclusivos não significa relativizar a importância das condições objetivas. Acessibilidade, recursos, tecnologias assistivas, formação profissional, condições de trabalho, serviços especializados e políticas educacionais são indispensáveis à garantia do direito à educação. A Teoria da Subjetividade não substitui essas condições, mas permite compreender que sua existência não determina, de maneira direta, como os processos inclusivos serão vivenciados e construídos.

Essa distinção é fundamental para evitar a naturalização de precariedades. A ausência de acessibilidade não pode ser compensada por relações positivas, assim como a falta de recursos ou condições adequadas de trabalho não deve ser enfrentada exclusivamente pela criatividade e pelo esforço dos profissionais. Ao mesmo tempo, garantir acesso, recursos e apoios não informa, por si só, quais oportunidades de participação e aprendizagem serão efetivamente construídas. É nessa relação entre condições garantidas e experiência vivida que a dimensão subjetiva amplia a análise (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

As políticas educacionais também se concretizam em instituições historicamente constituídas. Isso não torna facultativo o cumprimento dos direitos, mas evidencia que sua materialização envolve sujeitos, relações e processos institucionais. Como a subjetividade social não é estática, novas experiências de aprendizagem, colaboração e participação podem tensionar concepções estabelecidas e favorecer a emergência de outros posicionamentos, embora essas transformações não possam ser previstas como resultados automáticos.

A contribuição da Teoria da Subjetividade está, portanto, em ampliar a análise sem se apresentar como explicação totalizante. Ela não substitui o Modelo Social da Deficiência, a análise das barreiras, as políticas públicas ou os conhecimentos pedagógicos da Educação Inclusiva. Acrescenta uma questão: *como sujeitos e espaços sociais produzem subjetivamente suas experiências nas condições concretas em que a inclusão acontece?* Pensar a inclusão a partir dessa

pergunta permite compreendê-la como processo político, pedagógico, social, relacional e subjetivo, situado na tensão entre o direito instituído, as condições existentes e as experiências vividas pelos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a Educação Inclusiva para além da garantia formal de matrícula e da presença do estudante com deficiência na classe comum exige reconhecer a complexidade dos processos que constituem sua experiência escolar. Políticas públicas, acessibilidade, recursos pedagógicos, Atendimento Educacional Especializado e demais apoios são condições indispensáveis à efetivação do direito à educação, mas não explicam, isoladamente, como a inclusão é construída e vivenciada no cotidiano. O deslocamento do déficit individual para a compreensão das barreiras, impulsionado pelo Modelo Social da Deficiência, representou avanço fundamental ao evidenciar a responsabilidade social e institucional pela garantia da participação (OLIVER, 1990; DINIZ, 2007; MANTOAN, 2003).

A interlocução com a Teoria da Subjetividade amplia essa compreensão sem retornar a uma perspectiva individualizante. Se a análise das barreiras evidencia as condições que restringem ou favorecem a participação, González Rey (2003) possibilita compreender que essas condições integram experiências subjetivamente configuradas por sujeitos singulares. Nesse sentido, reafirma-se uma das proposições centrais deste artigo: o diagnóstico não esgota o sujeito, assim como a identificação das barreiras não esgota a compreensão de sua experiência escolar. Diagnósticos e necessidades específicas devem orientar a organização dos apoios, mas não podem funcionar como previsões lineares das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa perspectiva permite compreender estudantes e professores como sujeitos dos processos inclusivos. A aprendizagem envolve a participação ativa do estudante e as produções subjetivas constituídas em sua relação com o conhecimento e com os outros (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Do mesmo modo, reconhecer o professor como sujeito permite superar explicações que atribuem os desafios da inclusão exclusivamente à falta de preparo ou à resistência docente, sem desconsiderar sua responsabilidade profissional. Formação, condições de trabalho, colaboração e apoio institucional são fundamentais, mas os processos educacionais também se constituem nas relações e experiências produzidas no cotidiano escolar.

A categoria de subjetividade social amplia a análise para a própria instituição, compreendida como espaço historicamente constituído por relações, valores, expectativas e concepções (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; SANTOS; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2016). Assim, princípios formalmente inclusivos podem coexistir com práticas que restringem a participação, ao mesmo tempo em que novas experiências podem tensionar concepções instituídas e favorecer outras possibilidades. Reconhecer essa dimensão não relativiza as condições objetivas: acessibilidade, recursos, profissionais especializados, formação e políticas públicas permanecem direitos indispensáveis. A subjetividade não substitui essas condições, mas contribui para compreender como elas se articulam às experiências dos sujeitos e às relações institucionais.

Dessa forma, a contribuição da Teoria da Subjetividade para a Educação Inclusiva reside menos em oferecer prescrições sobre como incluir e mais em ampliar a compreensão sobre como a inclusão se constitui. Entre políticas, barreiras e sujeitos, a inclusão revela-se como processo político, pedagógico, social, relacional e subjetivo, que exige responsabilidade coletiva e condições concretas para sua efetivação. Pensá-la nessa perspectiva significa afirmar simultaneamente o dever dos sistemas educacionais de garantir o direito à educação e reconhecer que os sujeitos não podem ser reduzidos às categorias que os classificam. O direito instituído encontra concretude nas experiências vividas por sujeitos singulares, em uma escola marcada por contradições, relações e possibilidades permanentes de transformação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Viviane Bernadeth Gandra (org.). **Cartas sobre as diferenças: de pessoas com diferenças para trabalhadores e trabalhadoras da educação.** Montes Claros: Editora Unimontes, 2025. 52 p.

BRANDÃO, Viviane Bernadeth Gandra; FONSECA GONÇALVES, Esther Tamires; MOURA FREITAS, Sarah Emily. Os sentidos e significados da educação de jovens e adultos a partir da subjetividade dos alunos. **Revista Educativa – Revista de Educação**, Goiânia, v. 24, n. 1, p. 1-19, 2021.

BRANDÃO, Viviane Bernadeth Gandra; RIBEIRO, Ingrid Thayná Santos; RUAS, Karinne Nogueira. Inclusão educacional e social: crianças com necessidades específicas e relação com profissionais de apoio. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED,** v. 2, n. 6, p. 1-15, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 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*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas, SP: Alínea, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVER, Michael. **The politics of disablement**. London: Macmillan Education, 1990.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 253-268, abr./jun. 2016.