

ALINE DA SILVA BELO

**SUBJETIVIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos e
práticas**

GOIÂNIA 2026.1

ALINE DA SILVA BELO

SUBJETIVIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos e práticas

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Me. José da Rocha

ALINE DA SILVA BELO

SUBJETIVIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: sentidos e práticas

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professor Orientador: Me. José da Rocha

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) ()

Apresentação Oral: (até 3,0) ()

Professor(a) convidado(a): Me. Polliana Pires do Carmo A. Rocha

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) ()

Apresentação Oral: (até 3,0) ()

Nota Final: (_____)

Goiânia, ____ / ____ / 2026.1

DEDICATÓRIA

Primeiramente à Deus por essa conquista.

Aos meus filhos Luís Arthur e Jhonatan, pelo amor incondicional que me motiva prosseguir nesta jornada.

Ao meu esposo pelo convívio e por me tornar resiliente.

Aos meus pais, minha irmã e minha tia Eliane que sempre acreditou no meu trabalho, e passou sempre motivações para que chegasse ao fim dessa jornada com muito orgulho de mim mesma.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aos meus familiares em especial aos meus filhos e meus pais e minha irmã que com muita paciência e sabedoria e encorajamento colaboraram com a minha trajetória acadêmica.

Ao Professor Orientador: Me. José da Rocha pela oportunidade a um estudo científico, pelo apoio e incentivo que me foi dedicado, e pelo qual demonstro minha admiração e respeito.

A todos que me ajudaram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

“A aprendizagem não é apenas um processo cognitivo, mas profundamente subjetivo, constituído nas relações, emoções e sentidos que a criança constrói ao longo de sua experiência.” (Albertina Mitjáns Martínez)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 - A SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO:	
Fundamentos Teóricos e Epistemológicos	13
1.1 A subjetividade como produção social e individual	13
1.2 A teoria histórico-cultural e a mediação simbólica no desenvolvimento humano	15
1.3 Implicações da subjetividade para o campo educacional	16
CAPÍTULO 2 - INCLUSÃO ESCOLAR E PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS	
2.1 A evolução histórica e política da inclusão escolar no Brasil	18
2.2 Sentidos subjetivos e experiências de inclusão e exclusão no ambiente escolar	21
2.3 Micropolíticas de acolhimento e práticas de resistência nas escolas	23
CAPÍTULO 3 - A SUBJETIVIDADE DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	
3.1 Formação e desenvolvimento da subjetividade docente	26
3.2 Afetos, crenças e valores na construção de práticas inclusivas	28
3.3 Estratégias pedagógicas humanizadoras e desafios para a efetivação da inclusão	30
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
5. REFERÊNCIAS	36

RESUMO

Este trabalho analisa a relação entre subjetividade, inclusão escolar e práticas pedagógicas na Educação Infantil, compreendendo a educação como um processo complexo que ultrapassa explicações exclusivamente cognitivas, técnicas ou biologizantes. Fundamentado na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky e na teoria da subjetividade desenvolvida por Fernando González Rey e Albertina Mitjáns Martínez, além das contribuições de Paulo Freire, o estudo discute a subjetividade como uma produção social e individual constituída nas relações, nos afetos, na cultura e na história dos sujeitos. A pesquisa adotada é de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, por buscar compreender a complexidade dos fenômenos humanos que emergem no ambiente escolar. O estudo desenvolve-se por meio de revisão bibliográfica e análise documental, articuladas às observações e experiências vivenciadas na prática docente, possibilitando reflexões sobre os desafios e as potencialidades da inclusão escolar no cotidiano educacional. A investigação evidencia que a inclusão escolar não se restringe ao acesso físico à escola, mas envolve a produção de sentidos subjetivos de pertencimento, participação, reconhecimento e valorização dos sujeitos nos espaços educativos. Apesar dos avanços legais e normativos no Brasil, persistem práticas excludentes que se manifestam de forma simbólica, por meio de rótulos, medicalização excessiva, baixas expectativas, preconceitos e ausência de escuta sensível às singularidades dos estudantes. O trabalho destaca ainda o papel central da subjetividade docente, considerando que crenças, valores, afetos, experiências e condições de trabalho influenciam diretamente a construção das práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, as micropolíticas de acolhimento, expressas em gestos cotidianos, flexibilização curricular, diálogo, escuta e trabalho colaborativo, são compreendidas como estratégias de resistência aos processos de exclusão e silenciamento presentes na escola. Conclui-se que a inclusão escolar constitui um compromisso ético, político e pedagógico que exige transformação das práticas, das relações e da cultura escolar, visando à construção de uma educação humanizadora, democrática e socialmente justa.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão escolar. Inclusão. Subjetividade

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o desafio de compreender os processos de ensino e aprendizagem para além de explicações restritas ao desempenho cognitivo ou às dimensões meramente técnicas da prática pedagógica. Nesse contexto, a subjetividade emerge como categoria fundamental para a análise do fenômeno educativo, especialmente quando se trata da inclusão escolar. Pensar a educação a partir da subjetividade implica reconhecer que aprender, ensinar e conviver na escola são processos atravessados por sentidos, afetos, valores, histórias de vida e relações sociais que se constituem de forma singular e coletiva (GONZÁLEZ REY, 2003; LEAL, 2018).

A escola, enquanto instituição social, não é um espaço neutro. Ela produz modos de ser, sentir e significar o mundo, influenciando profundamente a constituição subjetiva de estudantes e professores. Dessa forma, os processos de inclusão e exclusão não se limitam às condições objetivas de acesso ou permanência na escola, mas se manifestam também nos sentidos subjetivos produzidos nas interações cotidianas, nas práticas pedagógicas, nas expectativas docentes e na cultura institucional (GONZÁLEZ REY, 2011; GIROUX, 1997).

No cenário brasileiro, embora os avanços legais e normativos no campo da educação inclusiva sejam inegáveis, ainda persistem contradições entre o que está previsto nas políticas públicas e o que se concretiza no cotidiano escolar. A matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns tem aumentado significativamente; contudo, isso não garante, por si só, experiências educativas marcadas pelo pertencimento, pela participação efetiva e pela aprendizagem significativa. Muitas vezes, a inclusão se restringe à presença física do estudante, enquanto práticas excludentes continuam operando de forma silenciosa e simbólica (MANTOAN, 2015; MAZZOTTA, 2011; INEP, 2023).

Nesse sentido, torna-se imprescindível analisar como a subjetividade é produzida e mobilizada nos processos educativos inclusivos. A teoria da subjetividade, em diálogo com a abordagem histórico-cultural, oferece importantes contribuições para compreender o sujeito como produtor ativo de sentidos, constituído nas relações sociais e atravessado pela cultura, pela história e pelas condições materiais de existência. Essa perspectiva rompe com concepções individualizantes e medicalizantes, que tendem a responsabilizar o aluno por suas dificuldades, deslocando o olhar para os contextos, as práticas e as relações que produzem o fracasso ou o sucesso escolar (GONZÁLEZ REY, 2005; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

A subjetividade docente assume papel central nesse debate. As crenças, valores, afetos e concepções dos professores influenciam diretamente suas práticas pedagógicas e suas atitudes frente à diversidade. Professores não atuam apenas a partir de conhecimentos técnicos, mas mobilizam experiências pessoais, histórias formativas e sentidos construídos ao longo de sua trajetória profissional. Assim, compreender a formação e o desenvolvimento da subjetividade docente é fundamental para analisar as possibilidades e os limites da construção de práticas pedagógicas inclusivas (BARROS, 2009; NÓVOA, 1992).

Além disso, o cotidiano escolar é atravessado por micropolíticas que podem tanto reforçar processos de exclusão quanto produzir práticas de acolhimento e resistência. Pequenos gestos, decisões pedagógicas, formas de escuta e organização do trabalho escolar têm impacto significativo na produção de sentidos subjetivos dos estudantes. Nesse plano micropolítico, a inclusão se concretiza ou se esvazia, independentemente do discurso oficial ou das diretrizes legais (ALMEIDA; RODRIGUES, 2022; MANTOAN, 2015).

Diante desse panorama, este trabalho busca responder à seguinte problemática: de que maneira os sentidos subjetivos produzidos nas experiências escolares de professores, estudantes e gestores influenciam as práticas de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial e a consolidação de uma cultura escolar efetivamente inclusiva? A investigação volta-se especialmente para a Educação Infantil, compreendendo essa etapa como um período fundamental para a constituição subjetiva das crianças e para a construção das primeiras experiências de convivência com a diversidade.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar de que maneira os sentidos subjetivos produzidos nas experiências educativas de professores, crianças e gestores da Educação Infantil influenciam as práticas de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como a construção de uma cultura escolar inclusiva, pautada no reconhecimento da diversidade, na valorização da singularidade infantil e na promoção de interações que respeitem o desenvolvimento integral das crianças.

Como objetivos específicos, pretende-se: identificar como os sujeitos que compõem a comunidade da Educação Infantil, professores, crianças e gestores significam e vivenciam suas experiências relacionadas à inclusão escolar e à convivência com as diferenças; examinar as relações entre aspectos subjetivos, como emoções, crenças e valores, e as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil, considerando o papel do afeto e da ludicidade nesses processos; analisar as representações, narrativas e discursos que permeiam a

inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial, observando suas implicações na constituição da subjetividade tanto das crianças quanto dos educadores; e relacionar as práticas pedagógicas observadas e os sentidos subjetivos produzidos no contexto da Educação Infantil com as políticas públicas e diretrizes nacionais voltadas à inclusão, buscando compreender sua materialização nas rotinas escolares.

Quanto à metodologia, a pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, por buscar compreender a complexidade dos fenômenos humanos que emergem no ambiente escolar. O estudo seguirá um percurso teórico fundamentado em revisão bibliográfica e análise documental, articulando autores da perspectiva histórico-cultural e da teoria da subjetividade com documentos legais e produções acadêmicas relacionadas à inclusão escolar. Além disso, as reflexões desenvolvidas dialogam com experiências, observações e vivências construídas na prática docente, permitindo uma análise mais sensível das relações subjetivas presentes no cotidiano educacional.

A fundamentação teórica apoia-se principalmente nas contribuições de Lev Vygotsky, Fernando González Rey, Albertina Mitjás Martínez e Paulo Freire, buscando contribuir para uma compreensão mais humanizada, crítica e complexa da educação inclusiva (VYGOTSKY, 1994; GONZÁLEZ REY, 2003; FREIRE, 1996).

Ao problematizar a inclusão para além do acesso formal e ao enfatizar a dimensão subjetiva dos processos educativos, este estudo pretende colaborar com o debate acadêmico e com a reflexão sobre práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade, a equidade e o desenvolvimento integral dos sujeitos. Espera-se que esta investigação contribua para ampliar a compreensão do papel da subjetividade na efetivação da inclusão escolar, fortalecendo a importância de educadores sensíveis, reflexivos e conscientes de sua própria dimensão humana. Pretende-se, ainda, favorecer discussões acerca da construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam o potencial de cada criança, reafirmando o direito à aprendizagem, à convivência, à participação e à expressão no ambiente escolar.

Por fim, este trabalho está organizado em três capítulos que buscam articular os fundamentos teóricos da subjetividade com as discussões acerca da inclusão escolar e das práticas pedagógicas inclusivas. O primeiro capítulo, intitulado A subjetividade na educação: fundamentos teóricos e epistemológicos, apresenta as principais bases conceituais da teoria da subjetividade, em diálogo com a perspectiva histórico-cultural, discutindo as contribuições de autores como Lev Vygotsky, Fernando González Rey e Albertina Mitjás Martínez para a

compreensão dos processos educativos. O segundo capítulo, denominado Inclusão escolar e produção de sentidos subjetivos, analisa como os sentidos subjetivos produzidos no cotidiano escolar influenciam os processos de inclusão e exclusão, refletindo sobre as relações entre diversidade, pertencimento, aprendizagem e cultura escolar. Já o terceiro capítulo, A subjetividade docente e as práticas pedagógicas inclusivas, discute o papel da subjetividade dos professores na construção das práticas pedagógicas, considerando as emoções, crenças, valores e experiências docentes como elementos centrais para a efetivação de uma educação inclusiva, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes.

CAPÍTULO 1 - A SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: fundamentos teóricos e epistemológicos

A compreensão da subjetividade no campo educacional exige ultrapassar perspectivas reducionistas que a associam exclusivamente ao mundo interno ou individual dos sujeitos. Na perspectiva histórico-cultural e na teoria da subjetividade, o sujeito é constituído nas relações sociais, culturais e históricas que vivencia, produzindo sentidos subjetivos que articulam emoções, experiências, linguagem e modos de participação no mundo. Conforme afirma Fernando González Rey (2003, p. 203), “a subjetividade não é algo interno que aparece como reflexo do externo, mas um sistema complexo produzido culturalmente”, evidenciando que os processos subjetivos se constroem de maneira dinâmica e relacional. Nesse contexto, pensar a subjetividade na educação implica reconhecer que a escola participa ativamente da constituição dos sujeitos, influenciando formas de aprender, sentir, agir e se relacionar. A partir dessas reflexões, torna-se fundamental discutir a subjetividade como produção social e individual, compreendendo como os processos sociais e as experiências singulares se articulam na constituição humana.

1.1 A subjetividade como produção social e individual

A discussão acerca da subjetividade no campo educacional tem adquirido crescente relevância, especialmente diante da necessidade de compreender os processos de ensino e aprendizagem para além de explicações reducionistas centradas apenas no desempenho cognitivo ou em fatores biológicos. A subjetividade é compreendida como um processo complexo, que articula dimensões individuais e sociais, sendo constituída historicamente nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo (GONZÁLEZ REY, 2003; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Pensar a subjetividade implica reconhecer que o ser humano interpreta, sente, simboliza e ressignifica continuamente suas experiências. Dessa forma, ela não pode ser entendida como um fenômeno exclusivamente interno, tampouco como simples reflexo das condições externas. Trata-se de uma produção singular que emerge da interação entre o indivíduo e os contextos sociais nos quais está inserido. Conforme destaca González Rey (2005, p. 23):

A subjetividade não se localiza no interior do indivíduo como uma instância fechada, mas se expressa como um sistema de sentidos subjetivos que se constituem nas

relações sociais, atravessadas pela história, pela cultura e pelas condições materiais de vida. O sujeito emerge como produtor ativo de sentidos, e não como simples receptor das influências externas.

Essa concepção rompe com visões dualistas que historicamente separaram sujeito e realidade objetiva. Em contraposição, compreende-se que a subjetividade é simultaneamente individual e social. Nesse sentido, o autor também afirma:

[...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”. Trata-se de compreender que a subjetividade não é algo apenas individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 78).

Dessa maneira, a subjetividade se configura como um processo dinâmico e dialético, no qual indivíduo e sociedade se constituem mutuamente. No campo educacional, isso implica reconhecer que estudantes e professores não são sujeitos neutros, mas trazem consigo histórias, valores, emoções e experiências que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem (LEAL, 2018).

Além disso, a escola, enquanto espaço social, também produz subjetividade. As relações estabelecidas nesse ambiente, bem como suas normas e práticas, influenciam a forma como os sujeitos percebem a si mesmos e ao mundo. Ambientes escolares excludentes tendem a reforçar sentimentos de fracasso e inadequação, enquanto contextos acolhedores favorecem o pertencimento e o desenvolvimento humano (GIROUX, 1997; LEAL, 2018).

Diante das discussões realizadas, compreende-se que a subjetividade não pode ser reduzida a uma dimensão estritamente interna ou individual, mas deve ser entendida como resultado de um processo histórico e social, constituído nas relações, nas práticas culturais e nas condições concretas de existência dos sujeitos. Essa compreensão permite superar visões fragmentadas do desenvolvimento humano, evidenciando a indissociabilidade entre o individual e o social na formação da consciência. Nesse sentido, pra aprofundar essa perspectiva, torna-se necessário compreender os mecanismos pelos quais essa relação se efetiva. Assim, o próximo tópico abordará a teoria histórico-cultural e a mediação simbólica no desenvolvimento humano, destacando o papel dos signos, da linguagem e das interações sociais na constituição das funções psicológicas superiores.

1.2 A teoria histórico-cultural e a mediação simbólica no desenvolvimento humano

A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky, constitui um dos principais referenciais para a compreensão do desenvolvimento humano e dos processos educacionais. Essa abordagem rompe com perspectivas biologizantes, ao afirmar que as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais e são mediadas pela cultura (VYGOTSKY, 1994). Nesse contexto, a linguagem assume papel central, pois organiza o pensamento e possibilita a construção de significados. Vygotsky (2007, p. 57) afirma:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no nível social, entre pessoas, e depois no nível individual, no interior da criança. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Essa afirmação evidencia que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas é resultado das interações sociais. A mediação simbólica refere-se ao papel dos signos e instrumentos culturais nesse processo. Ao utilizar a linguagem, a escrita e outros sistemas simbólicos, o sujeito reorganiza suas funções psicológicas e amplia suas capacidades cognitivas. Outro conceito fundamental é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que destaca a importância da mediação pedagógica. Conforme Vygotsky (1991, p. 21):

A zona de desenvolvimento proximal define funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação. Essas funções podem ser chamadas de brotos do desenvolvimento, pois representam aquilo que o sujeito ainda não realiza sozinho, mas pode alcançar com auxílio.

Essa concepção desloca o foco das limitações para as potencialidades do sujeito, enfatizando o papel das interações sociais no desenvolvimento. No contexto educacional, isso significa que a aprendizagem deve ser compreendida como um processo ativo, social e mediado.

A escola, nesse sentido, assume papel fundamental, pois se configura como espaço privilegiado de mediação simbólica. As interações entre professores, estudantes e demais sujeitos possibilitam a construção de novos conhecimentos e sentidos. A aprendizagem, portanto, não se reduz à assimilação de conteúdo, mas envolve dimensões emocionais, culturais e sociais (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Além disso, essa abordagem contribui significativamente para a educação inclusiva, ao reforçar que todos os sujeitos podem aprender, desde que tenham acesso a condições

pedagógicas adequadas. Ao invés de enfatizar limitações, valoriza-se o desenvolvimento humano em sua complexidade e potencialidade (ALMEIDA; MARTINS, 2025).

A perspectiva histórico-cultural e a teoria da subjetividade evidenciam que o sujeito se constitui nas relações sociais, culturais e emocionais que vivencia, produzindo sentidos subjetivos que influenciam diretamente sua aprendizagem, sua participação e sua forma de se relacionar com o ambiente escolar. Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos e passa a ser compreendida como um ambiente de produção de sentidos, de construção de vínculos e de desenvolvimento humano. A partir dessas reflexões teóricas, torna-se fundamental aprofundar a discussão acerca das implicações da subjetividade para o campo educacional, compreendendo como os processos subjetivos atravessam as práticas pedagógicas, as relações escolares e os desafios presentes na educação inclusiva.

1.3 Implicações da subjetividade para o campo educacional

Considerar a subjetividade como dimensão constitutiva da educação traz implicações significativas para a prática pedagógica. Em primeiro lugar, exige a superação de modelos tradicionais baseados na padronização dos estudantes, reconhecendo a singularidade de cada sujeito (LUSTOSA, 2018). Quando a escola ignora a subjetividade, tende a reduzir o aluno a notas e diagnósticos, desconsiderando aspectos emocionais e sociais que influenciam a aprendizagem. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 47) afirma:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. A escola deve não apenas reconhecer esses saberes, mas dialogar com eles, relacionando-os aos conteúdos escolares e promovendo uma aprendizagem significativa.

Essa perspectiva reforça a importância de uma educação dialógica e humanizadora, na qual o estudante é reconhecido como sujeito ativo. Além disso, a formação docente deve ultrapassar abordagens tecnicistas. Conforme Nóvoa (1992, p. 25): “A formação não se constrói por acumulação de cursos ou técnicas, mas por meio de reflexão crítica sobre a prática e reconstrução constante da identidade profissional”.

A gestão escolar também exerce influência significativa na constituição da subjetividade. Instituições que promovem diálogo, participação e cooperação contribuem para ambientes mais inclusivos e democráticos. Por outro lado, práticas autoritárias podem reforçar processos de exclusão (GIROUX, 1997). No campo da inclusão, a subjetividade evidencia que

não basta garantir o acesso físico à escola. É necessário promover pertencimento, participação e acesso significativo ao conhecimento. Isso exige práticas pedagógicas flexíveis, escuta sensível e valorização das singularidades (ALMEIDA; MARTINS, 2025).

Considerar a subjetividade na educação permite compreender que ensinar e aprender são processos complexos, atravessados por dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Essa abordagem contribui para a construção de uma educação mais crítica, inclusiva e humanizadora, comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Dessa forma, as implicações da subjetividade para o campo educacional evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes e os profissionais da educação como sujeitos históricos, sociais e emocionais, produtores de sentidos em suas experiências cotidianas. Compreender os processos subjetivos presentes no ambiente escolar possibilita analisar de maneira mais ampla os desafios da aprendizagem, das relações interpessoais e da inclusão, superando perspectivas reducionistas que desconsideram a singularidade dos sujeitos. Nesse contexto, a subjetividade assume papel fundamental na constituição das experiências escolares, influenciando a forma como cada indivíduo percebe, sente e participa do processo educativo. A partir dessa compreensão, torna-se pertinente aprofundar a discussão sobre a inclusão escolar e a produção de sentidos subjetivos, considerando como as vivências, relações e práticas pedagógicas contribuem para a constituição subjetiva de estudantes, professores e demais sujeitos envolvidos no contexto educacional.

CAPÍTULO 2 - INCLUSÃO ESCOLAR E PRODUÇÃO DE SENTIDOS SUBJETIVOS

A inclusão escolar constitui-se como um processo que ultrapassa a simples inserção do estudante no espaço da escola regular, envolvendo a construção de condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, compreender a inclusão a partir da produção de sentidos subjetivos implica reconhecer que as experiências vividas pelos sujeitos no ambiente escolar são marcadas por emoções, relações sociais, valores e significados que influenciam diretamente suas formas de aprender, interagir e se constituir enquanto sujeitos. Assim, a escola inclusiva demanda não apenas adaptações pedagógicas e estruturais, mas também a construção de práticas educativas sensíveis às singularidades e às múltiplas formas de subjetivação presentes no cotidiano escolar.

Para compreender os desafios e as possibilidades da inclusão escolar na contemporaneidade, torna-se necessário analisar os processos históricos e políticos que marcaram a constituição das políticas educacionais inclusivas no Brasil. A inclusão, enquanto direito social e educacional, resulta de transformações construídas ao longo do tempo por meio de movimentos sociais, avanços legislativos e mudanças nas concepções acerca da deficiência, da diversidade e do papel da escola. Nesse percurso, diferentes práticas de exclusão, segregação e integração foram gradativamente substituídas pela defesa de uma educação pautada na equidade, na participação e no reconhecimento das singularidades dos sujeitos. Assim, compreender a evolução histórica e política da inclusão escolar no Brasil possibilita refletir sobre os avanços alcançados, os desafios ainda existentes e os impactos dessas transformações na produção de sentidos subjetivos no contexto educacional.

2.1 A evolução histórica e política da inclusão escolar no Brasil

A discussão sobre inclusão escolar no Brasil resulta de um processo histórico marcado por tensões entre exclusão, assistência, integração e reconhecimento de direitos. Durante longos períodos, pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras diferenças foram afastadas dos espaços escolares, submetidas à invisibilidade social ou encaminhadas para instituições segregadas. A escola moderna, organizada sob princípios de homogeneização,

produtividade e normalização, consolidou práticas seletivas que restringiam o acesso de sujeitos considerados “fora do padrão” (MANTOAN, 2015).

Em perspectiva histórica, observa-se que as primeiras iniciativas voltadas à escolarização de pessoas com deficiência no Brasil ocorreram ainda no século XIX, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Tais experiências, embora relevantes para a época, estavam ancoradas em modelos assistencialistas e médicos, que concebiam a deficiência como incapacidade individual e não como questão social. O atendimento se dava em instituições especializadas, separadas do ensino comum, reforçando a ideia de tutela e dependência (JANNUZZI, 2012).

Ao longo do século XX, especialmente entre as décadas de 1950 e 1980, expandiram-se associações filantrópicas e escolas especiais, como APAEs e Pestalozzi. Essas instituições assumiram protagonismo diante da ausência do Estado, porém mantiveram o paradigma segregador. O sujeito era incluído no sistema especializado, mas excluído da convivência social ampliada. Como adverte Mazzotta (2011), a ampliação de serviços especializados não significou necessariamente democratização da educação.

A redemocratização brasileira e a Constituição Federal de 1988 representaram uma inflexão decisiva. Ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a Carta Magna inaugurou um novo horizonte jurídico-político para a inclusão escolar. O artigo 208 estabeleceu o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, deslocando progressivamente o foco da segregação institucional para a escolarização comum (BRASIL, 1988).

Esse movimento foi fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que reconheceu a Educação Especial como modalidade transversal e garantiu currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes. A legislação passou a compreender que não é o aluno que deve adaptar-se integralmente à escola, mas a escola que precisa reorganizar-se para acolher a diversidade (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, ganha centralidade a Declaração de Salamanca, documento internacional de 1994 que influenciou profundamente as políticas brasileiras. O texto defendeu que escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes para

combater atitudes discriminatórias e construir sociedades acolhedoras. A partir desse marco, a inclusão deixa de ser apenas questão pedagógica e passa a ser também compromisso ético e político.

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula e pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar (MANTOAN, 2015, p. 45).

Nos anos 2000, a agenda inclusiva foi intensificada por políticas públicas estruturantes. Destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, que reafirmou a matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns e definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar ou suplementar, jamais substitutivo ao ensino regular. Tal diretriz representou avanço ao romper oficialmente com o modelo dual entre escola comum e escola especial (BRASIL, 2008).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou direitos fundamentais ao vedar cobranças adicionais em escolas privadas, assegurar acessibilidade e reafirmar o direito à educação inclusiva em todos os níveis. A norma incorporou concepção social da deficiência, entendendo que as barreiras do meio produzem limitações mais do que as condições corporais em si (BRASIL, 2015).

Apesar dos avanços normativos, persistem contradições entre legislação e realidade concreta. Dados recentes indicam crescimento expressivo das matrículas de estudantes da educação especial em classes comuns. Entretanto, permanência, aprendizagem, acessibilidade curricular e participação efetiva ainda configuram desafios centrais. A presença física não garante inclusão substantiva (INEP, 2023). A verdadeira inclusão ocorre dentro da escola, e não nos papéis. O que interessa aqui é o real desenvolvimento do aluno, tanto do ponto de vista pedagógico quanto cognitivo e também social (BEGALLI, 2025, p. 109).

Nesse sentido, a história da inclusão escolar brasileira evidencia que políticas públicas são indispensáveis, mas insuficientes quando desvinculadas de financiamento, formação docente, gestão democrática e transformação cultural. O desafio contemporâneo consiste em superar a distância entre o direito proclamado e o direito vivido, convertendo a escola em espaço real de pertencimento, aprendizagem e dignidade.

A compreensão da inclusão escolar ultrapassa os aspectos legais e institucionais, envolvendo também as experiências subjetivas construídas pelos sujeitos no cotidiano da escola. As relações estabelecidas no ambiente escolar, as práticas pedagógicas, os discursos e as formas de interação produzem sentidos subjetivos que podem favorecer sentimentos de pertencimento, valorização e participação, ou, ao contrário, gerar experiências de exclusão, invisibilidade e sofrimento. Nesse contexto, a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas relaciona-se diretamente à maneira como estudantes, professores e demais sujeitos vivenciam suas experiências no espaço educativo. Assim, discutir os sentidos subjetivos e as experiências de inclusão e exclusão no ambiente escolar torna-se fundamental para compreender como os processos educativos impactam a constituição subjetiva dos indivíduos e influenciam suas trajetórias escolares e sociais.

2.2 Sentidos subjetivos e experiências de inclusão e exclusão no ambiente escolar

A inclusão escolar não se resume ao acesso formal às instituições de ensino. Trata-se também de um processo profundamente subjetivo, no qual estudantes constroem percepções sobre si mesmos, sobre suas capacidades e sobre o lugar que ocupam no coletivo escolar. Os sentidos subjetivos emergem das relações cotidianas, das práticas pedagógicas, da linguagem utilizada, dos vínculos afetivos e das expectativas que circulam na escola (GONZÁLEZ REY, 2011).

Quando a escola reconhece singularidades e valoriza diferentes formas de aprender, produz experiências de pertencimento. O estudante passa a sentir-se legitimado como sujeito capaz de participar, criar e aprender. Em contrapartida, práticas discriminatórias, rótulos e baixas expectativas geram sentimentos de inadequação, vergonha e silêncio. Assim, inclusão e exclusão são vividas não apenas em estruturas objetivas, mas também nos afetos que atravessam o cotidiano escolar (MANTOAN, 2015).

Pesquisas recentes indicam que ainda são reduzidos os estudos que articulam inclusão escolar e produção de subjetividade. Em levantamento bibliográfico, de 1330 publicações analisadas, apenas nove abordavam diretamente esse eixo temático, revelando lacuna importante na produção científica brasileira (ALMEIDA; RODRIGUES, 2022).

A medicalização constitui um dos fenômenos que mais impactam negativamente os sentidos subjetivos dos estudantes. Crianças que apresentam ritmos distintos, comportamentos inquietos ou dificuldades pedagógicas são frequentemente reduzidas a diagnósticos e

encaminhamentos clínicos, deslocando para o indivíduo problemas que muitas vezes pertencem à organização escolar. O aluno passa a ser visto como portador de déficit, e não como sujeito em desenvolvimento inserido em contextos complexos (ALMEIDA; RODRIGUES, 2022).

As práticas narradas demonstram um intenso controle sobre a vida e sua singular existência, onde o aluno é capturado, sem escolhas, para viver uma outra vida obscura, isolada, deformada, regida por um controle que busca disciplinar o corpo a fim de domesticá-lo aos padrões que a sociedade aceita e determina (ALMEIDA; RODRIGUES, 2022, p. 15).

A produção de sentidos subjetivos também se manifesta nas expectativas docentes. Quando professores acreditam no potencial do estudante, tendem a criar mediações mais qualificadas, insistir em estratégias diversificadas e ampliar oportunidades de participação. Ao contrário, quando predominam visões fatalistas, instala-se um processo de exclusão simbólica, no qual o estudante permanece matriculado, porém afastado do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 2011).

Outro elemento central refere-se às interações entre pares. A convivência entre estudantes diferentes favorece empatia, cooperação e reconhecimento mútuo, desde que mediada por cultura institucional inclusiva. Quando a escola silencia preconceitos ou naturaliza apelidos e isolamento, reforça estigmas duradouros. A exclusão, nesse caso, opera por microviolências cotidianas aparentemente banais (MANTOAN, 2015).

Para estudantes historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, negros, indígenas, pobres ou neurodivergentes, a escola pode tornar-se tanto espaço de reparação quanto de revitimização. O modo como são recebidos interfere diretamente na autoestima acadêmica e na relação futura com os estudos. Uma experiência escolar hostil frequentemente produz evasão subjetiva antes mesmo da evasão formal (MAZZOTTA, 2011).

González Rey (2011) sustenta que subjetividade e contexto social são inseparáveis. Assim, fracasso escolar não pode ser lido como atributo individual. Ele é produzido em relações sociais marcadas por desigualdades, expectativas normativas e barreiras institucionais. A inclusão exige compreender o estudante em sua historicidade e potência. O encontro com o outro potencializa sujeitos. Entendendo que a escola pode ser esse lugar de encontros, onde pessoas tornam-se sujeitos de si e da vida (ALMEIDA; RODRIGUES, 2022, p. 15).

Desse modo, pensar sentidos subjetivos significa reconhecer que aprender envolve emoção, reconhecimento e vínculo. A escola inclusiva não apenas transmite conteúdos; ela

participa da constituição de identidades. Onde há acolhimento, o estudante se arrisca a aprender. Onde há humilhação, instala-se defesa, retraimento e sofrimento (GONZÁLEZ REY, 2011).

Diante dessas reflexões, torna-se necessário compreender que os processos de inclusão e exclusão escolar também se manifestam nas dinâmicas cotidianas presentes nas relações estabelecidas no interior da escola. As formas de acolhimento, escuta, mediação pedagógica e convivência produzem impactos significativos na constituição subjetiva dos sujeitos, influenciando sentimentos de pertencimento, participação e reconhecimento. Na perspectiva de Fernando González Rey e Albertina Mitjáns Martínez, a subjetividade é construída nas relações sociais e nos contextos culturais, o que evidencia que as práticas escolares podem tanto reforçar processos de exclusão quanto favorecer experiências de resistência, valorização e desenvolvimento humano. Nesse sentido, as ações cotidianas desenvolvidas por professores, estudantes e comunidade escolar configuram micropolíticas capazes de produzir espaços mais inclusivos e humanizadores. Assim, discutir as micropolíticas de acolhimento e as práticas de resistência nas escolas possibilita compreender como pequenos gestos, relações e estratégias construídas no cotidiano escolar podem transformar experiências educativas e fortalecer processos inclusivos.

2.3 Micropolíticas de acolhimento e práticas de resistência nas escolas

Se as macropolíticas correspondem às leis, diretrizes e programas oficiais, as micropolíticas dizem respeito às relações concretas que se produzem no cotidiano escolar: decisões informais, gestos, alianças, escutas, conflitos e invenções que moldam a vida institucional. É nesse plano que a inclusão se efetiva ou fracassa. A escola pode possuir legislação avançada e, ainda assim, reproduzir exclusões sutis; ou pode, mesmo em contexto adverso, criar práticas potentes de acolhimento (ALMEIDA; RODRIGUES, 2022).

As micropolíticas de acolhimento começam no modo como cada estudante é recebido. Chamá-lo pelo nome, escutar sua história, adaptar tempos e estratégias, envolver a família sem culpabilização e construir redes de apoio são ações aparentemente simples, mas de profundo alcance subjetivo. Elas comunicam ao sujeito que sua presença importa (GONZÁLEZ REY, 2011).

Segundo Almeida e Rodrigues (2022), o Projeto Político-Pedagógico deve expressar princípios inclusivos capazes de orientar currículo, avaliação, formação de turmas e práticas institucionais. Quando elaborado coletivamente, o PPP torna-se ferramenta de resistência à burocratização e ao imprevisto excludente.

O PPP é o documento que respalda a escola e seus atores frente aos direcionamentos voltados ao ensino e à aprendizagem dos alunos em situações diversas, por meio de princípios, diretrizes e propostas de ação nele expressos (FREITAS; OLIVEIRA, 2021, p. 137).

Entre as práticas micropolíticas de acolhimento destacam-se: flexibilização curricular, avaliação processual, trabalho colaborativo entre docentes, uso de tecnologias assistivas, mediação de conflitos, rodas de conversa e fortalecimento do protagonismo estudantil. Tais medidas deslocam a lógica da adaptação unilateral do aluno para a corresponsabilidade institucional (MANTOAN, 2015).

Também são formas de resistência as ações que enfrentam medicalização excessiva e encaminhamentos automáticos. Em vez de reduzir dificuldades a diagnósticos, a escola pode investigar barreiras pedagógicas, rever metodologias e ampliar espaços de diálogo interdisciplinar. Resistir, nesse caso, significa recusar explicações simplistas para fenômenos complexos (ALMEIDA; RODRIGUES, 2022).

A presença de equipes multiprofissionais nas redes públicas, prevista na Lei nº 13.935/2019, amplia possibilidades de trabalho integrado entre educação, psicologia e serviço social. Quando articulados à comunidade escolar, esses profissionais podem contribuir para leitura crítica das demandas e fortalecimento de vínculos, evitando práticas individualizantes (BRASIL, 2019).

Outro campo relevante de micropolítica é a cultura escolar. Escolas que celebram diferenças, combatem capacitismo, racismo e bullying e constroem espaços participativos tendem a produzir ambientes mais democráticos. A inclusão deixa de ser setor especializado e passa a constituir valor institucional compartilhado (MANTOAN, 2015).

Contudo, práticas de acolhimento enfrentam limites concretos: salas superlotadas, precarização do trabalho docente, escassez de recursos e pressões por desempenho. Por isso, a resistência cotidiana exige também luta coletiva por melhores condições materiais. Acolher não pode significar responsabilização individual de professores diante da ausência do Estado (MAZZOTTA, 2011).

Frente aos entraves do cotidiano no campo micropolítico da escola pública, nos enche de esperança saber do tom de resistência e de invenção que tais autores nos convidam para trilhar o caminho frente às intempéries neoliberais (ALMEIDA; RODRIGUES, 2022, p. 14).

Conclui-se que a inclusão escolar se decide diariamente nos detalhes das relações. Nas brechas do cotidiano, professores, gestores, estudantes e famílias podem reinventar a escola como espaço de justiça e humanidade. As micropolíticas de acolhimento demonstram que, mesmo sob estruturas limitadoras, há sempre possibilidade de produzir pertencimento, dignidade e novos modos de convivência (GONZÁLEZ REY, 2011).

As reflexões apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam que a inclusão escolar não se concretiza apenas por meio de políticas públicas ou adaptações institucionais, mas principalmente nas relações humanas construídas no cotidiano escolar. Os sentidos subjetivos produzidos nas experiências de acolhimento, reconhecimento e participação influenciam diretamente a forma como os sujeitos vivenciam a escola e se constituem em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, as práticas inclusivas dependem também das condições subjetivas dos profissionais que atuam na educação, especialmente dos docentes, que lidam diariamente com desafios emocionais, pedagógicos e sociais no exercício de sua prática. Assim, torna-se fundamental compreender como os professores produzem sentidos subjetivos sobre a inclusão, sobre si mesmos e sobre os estudantes, bem como de que maneira essas produções subjetivas atravessam suas ações pedagógicas. A partir dessa perspectiva, o próximo capítulo discutirá a subjetividade docente e as práticas pedagógicas inclusivas, analisando como emoções, experiências, crenças e relações influenciam o trabalho educativo no contexto da inclusão escolar.

CAPÍTULO 3 - A SUBJETIVIDADE DOCENTE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A compreensão da inclusão escolar demanda também a análise da subjetividade produzida pelos docentes no contexto de suas práticas pedagógicas. O professor, enquanto sujeito histórico, social e cultural, constitui-se nas relações que estabelece com o meio, com os estudantes e com os desafios presentes no cotidiano escolar. Na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e dos processos de mediação, evidenciando que o fazer pedagógico é permeado por dimensões afetivas, cognitivas e relacionais. De modo complementar, Fernando González Rey e Albertina Mitjáns Martínez compreendem a subjetividade como um processo dinâmico de produção de sentidos subjetivos, constituído nas experiências sociais e emocionais vividas pelos sujeitos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas inclusivas não dependem apenas de conhecimentos técnicos ou metodológicos, mas também da maneira como o docente produz sentidos sobre a inclusão, sobre os estudantes e sobre si mesmo enquanto profissional da educação. Como afirma González Rey (2011), os processos educativos são atravessados pelas emoções e pelos sentidos subjetivos produzidos nas relações humanas, tornando impossível separar aprendizagem, afetividade e desenvolvimento subjetivo. Assim, discutir a subjetividade docente implica compreender como os processos de formação, as experiências profissionais e as condições de trabalho influenciam a constituição do professor e suas possibilidades de construir práticas pedagógicas mais humanizadoras e inclusivas. A partir dessa perspectiva, torna-se relevante aprofundar a discussão sobre a formação e o desenvolvimento da subjetividade docente no contexto educacional.

3.1 Formação e desenvolvimento da subjetividade docente

A subjetividade docente constitui-se como um elemento central na compreensão das práticas pedagógicas, especialmente no contexto da educação inclusiva. Ela não se forma de maneira isolada, mas resulta de processos históricos, sociais, culturais e institucionais que atravessam a trajetória do professor. Nesse sentido, a formação docente ultrapassa o domínio técnico e envolve dimensões subjetivas que influenciam diretamente as decisões pedagógicas, as relações estabelecidas em sala de aula e as concepções de ensino e aprendizagem (BARROS, 2009).

A subjetividade do professor é marcada por valores, crenças e experiências que se articulam com as condições concretas do trabalho docente. Conforme Barros (2009), a constituição dessa subjetividade está diretamente relacionada às contradições presentes no contexto educacional contemporâneo, no qual discursos inclusivos convivem com práticas ainda excludentes. Nesse cenário, o professor se vê tensionado entre ideais humanitários e limitações estruturais, o que impacta sua atuação pedagógica.

Nesse sentido, a formação docente precisa considerar a dimensão subjetiva como parte integrante do processo educativo. Não se trata apenas de transmitir conteúdo ou metodologias, mas de possibilitar ao professor uma reflexão crítica sobre sua própria prática, suas concepções e suas atitudes frente à diversidade. Como destaca Barros (2009):

A análise e interpretação das entrevistas passam por temas como as más condições do trabalho docente, problemas de saúde física e emocional, falta de reconhecimento profissional, pouca identificação com a política educacional, desinformação em relação à inclusão escolar, necessidade de um trabalho de formação continuada que dê sentido à prática, sensação de abandono e desamparo. (BARROS, 2009, p. 171)

Essa citação evidencia que a subjetividade docente não pode ser compreendida desvinculada das condições de trabalho. A precarização da profissão, a ausência de apoio institucional e a falta de reconhecimento impactam diretamente a forma como o professor se percebe e atua, interferindo na construção de práticas inclusivas.

Além disso, a formação inicial e continuada exerce papel fundamental na constituição dessa subjetividade. De acordo com Marinho (2025), a formação docente deve promover a reflexão crítica e o protagonismo do professor, possibilitando a construção de saberes a partir da prática e da interação com o outro. Essa perspectiva reforça a importância de processos formativos que valorizem a experiência, a escuta e o diálogo.

A subjetividade docente também é atravessada por experiências afetivas e relações vivenciadas no cotidiano escolar. Conforme Santos, Pereira e Antunes (2024), os vínculos estabelecidos entre professores e alunos influenciam significativamente o processo educativo, podendo favorecer ou dificultar a inclusão. Nesse sentido, a afetividade não é um elemento secundário, mas estruturante da prática pedagógica.

Portanto, compreender a formação da subjetividade docente implica reconhecer que o professor é um sujeito em constante construção, influenciado por múltiplas dimensões. A consolidação de práticas inclusivas exige, assim, uma formação que integre aspectos técnicos,

éticos, políticos e subjetivos, promovendo uma educação comprometida com a diversidade e com a transformação social (TEIXEIRA, 2025).

Nessa perspectiva, a constituição da subjetividade docente também está profundamente relacionada aos afetos, às crenças e aos valores construídos ao longo das trajetórias pessoais e profissionais dos educadores. As práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar não são neutras, mas expressam concepções de ser humano, educação, aprendizagem e inclusão que atravessam a ação docente. Para Paulo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, diálogo, sensibilidade e compromisso ético com a humanização, compreendendo a educação como prática de liberdade e transformação social. Nessa direção, o afeto assume papel fundamental no processo educativo, pois as relações estabelecidas entre professor e estudante influenciam diretamente a produção de sentidos subjetivos e as possibilidades de participação e aprendizagem no ambiente escolar. Conforme discutem Fernando González Rey e Albertina Mitjáns Martínez, os sentidos subjetivos produzidos nas relações sociais articulam emoções, valores e experiências, impactando as formas de atuação dos sujeitos nos diferentes contextos da vida social. Assim, compreender o papel do afeto, das crenças e dos valores na prática docente torna-se essencial para analisar como os professores constroem práticas pedagógicas inclusivas, acolhedoras e comprometidas com o desenvolvimento humano. A partir dessas reflexões, o próximo subtítulo abordará o afeto, as crenças e os valores na construção de práticas inclusivas no contexto escolar.

3.2 Afetos, crenças e valores na construção de práticas inclusivas

Os afetos, crenças e valores constituem dimensões fundamentais na construção das práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que orientam as atitudes e decisões do professor no cotidiano escolar. Essas dimensões não são neutras, mas carregam significados que podem contribuir tanto para a inclusão quanto para a exclusão dos estudantes.

A afetividade, em particular, desempenha papel central na relação pedagógica. De acordo com Santos, Pereira e Antunes (2024), a ausência ou seletividade dos afetos pode gerar processos de exclusão e invisibilização de determinados estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade ou com deficiência. Nesse sentido, a afetividade se configura como um princípio pedagógico que influencia diretamente o processo de aprendizagem.

Essa perspectiva é reforçada na seguinte passagem:

É de suma importância discutir as relações de omissão e naturalização de práticas excludentes no cotidiano escolar, na perspectiva de uma afetividade seletiva que pode causar a invisibilização e a evasão escolar de estudantes com deficiência e/ou situação de vulnerabilidade social. (SANTOS; PEREIRA; ANTUNES, 2024, p. 234)

A citação evidencia que a ausência de afetividade ou sua manifestação de forma desigual pode contribuir para a manutenção de práticas excludentes, reforçando desigualdades no ambiente escolar.

Além dos afetos, as crenças e valores dos professores influenciam significativamente suas práticas. Segundo Barros (2009), atitudes, valores e preconceitos fazem parte da subjetividade docente e podem impactar a forma como o professor se relaciona com a diversidade. Muitas vezes, crenças internalizadas ao longo da vida acabam reproduzindo estigmas e dificultando a construção de práticas inclusivas.

Entretanto, o contato com a diversidade e a reflexão sobre a prática podem transformar essas concepções. Conforme Barros (2009):

O convívio com pessoas com deficiência transformou atitudes e gerou um potencial de receptividade e acolhimento. As oportunidades de reflexão sobre a prática e de participação em cursos de formação apresentam-se como redutoras de ansiedade e transformadoras de concepções. (BARROS, 2009, p. 215)

Essa afirmação destaca o papel da formação continuada e da experiência prática na ressignificação de crenças e valores, contribuindo para a construção de uma postura mais inclusiva.

Nesse contexto, o acolhimento emerge como uma dimensão essencial das práticas pedagógicas. Teixeira (2025) compreende o acolhimento como uma postura ética, política e pedagógica que se concretiza nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo vínculos, respeito e equidade.

Além disso, a construção de práticas inclusivas requer o reconhecimento da diversidade como valor. Isso implica superar concepções homogêneas de ensino e adotar uma perspectiva que valorize as diferenças como potencialidades. Nesse sentido, a inclusão não se limita ao acesso, mas envolve a participação efetiva e o reconhecimento das singularidades dos estudantes (MARINHO, 2025).

Portanto, afetos, crenças e valores constituem elementos estruturantes da prática docente. A construção de uma educação inclusiva depende da capacidade do professor de refletir sobre essas dimensões, ressignificando suas concepções e desenvolvendo atitudes que promovam o respeito, a equidade e a valorização da diversidade.

Desse modo, compreender a inclusão escolar implica reconhecer que as práticas pedagógicas humanizadoras se constroem nas relações de diálogo, escuta e valorização dos sujeitos em sua singularidade. Para Paulo Freire (1996, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, evidenciando que o processo educativo deve favorecer a participação ativa e o reconhecimento do estudante como sujeito de sua aprendizagem. Nessa mesma direção, Fernando González Rey (2011) afirma que “a aprendizagem é um processo inseparável da produção de sentidos subjetivos”, ressaltando que o desenvolvimento humano ocorre nas experiências emocionais e sociais vividas pelos sujeitos no cotidiano escolar. Complementando essa discussão, Albertina Mitjáns Martínez (2009) destaca que práticas pedagógicas criativas e sensíveis às singularidades dos estudantes favorecem processos educativos mais inclusivos e humanizadores. Contudo, apesar dos avanços nas discussões sobre inclusão, os professores ainda enfrentam desafios relacionados às condições de trabalho, à formação profissional, às barreiras institucionais e às limitações estruturais presentes nas escolas. Nesse contexto, torna-se necessário refletir sobre estratégias pedagógicas humanizadoras e sobre os desafios para a efetivação da inclusão no cotidiano educacional.

3.3 Estratégias pedagógicas humanizadoras e desafios para a efetivação da inclusão

A efetivação da educação inclusiva exige a adoção de estratégias pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes e promovam práticas humanizadoras. Essas estratégias devem ir além da adaptação de conteúdo, envolvendo mudanças nas concepções de ensino, nas relações pedagógicas e na organização do trabalho escolar.

As práticas pedagógicas humanizadoras baseiam-se no reconhecimento do estudante como sujeito de direitos, capaz de aprender e participar ativamente do processo educativo. Nesse sentido, o acolhimento, o diálogo e a escuta constituem elementos fundamentais para a construção de um ambiente inclusivo (TEIXEIRA, 2025).

Além disso, metodologias ativas têm se mostrado importantes aliadas na promoção da inclusão. Segundo Marinho (2025), essas metodologias favorecem o protagonismo dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e engajada. Ao colocar o aluno no centro do processo, o professor contribui para o desenvolvimento da autonomia e da participação.

No entanto, a implementação dessas estratégias enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a falta de formação adequada, a escassez de recursos, as condições precárias de trabalho e a resistência a mudanças. Conforme aponta Barros (2009), muitos professores se sentem desamparados diante das demandas da inclusão, o que pode gerar insegurança e dificultar a adoção de práticas inovadoras.

Outro desafio importante refere-se à persistência de práticas excludentes no cotidiano escolar. Santos, Pereira e Antunes (2024) destacam que a naturalização dessas práticas contribui para a manutenção de desigualdades, dificultando a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse contexto, é fundamental investir em políticas públicas que garantam condições adequadas para o trabalho docente, bem como em processos formativos que promovam a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional. A formação continuada, em especial, desempenha papel essencial na construção de práticas inclusivas, ao possibilitar a atualização de conhecimentos e a troca de experiências.

Além disso, a construção de uma cultura inclusiva na escola requer o envolvimento de toda a comunidade escolar. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor, mas deve ser compreendida como um compromisso coletivo, que envolve gestores, famílias e demais profissionais da educação.

Dessa forma, as estratégias pedagógicas humanizadoras constituem um caminho para a efetivação da inclusão, mas sua implementação depende da superação de desafios estruturais, formativos e culturais. A construção de uma educação inclusiva exige, portanto, um esforço conjunto, pautado na valorização da diversidade, na promoção da equidade e no compromisso com a transformação social.

À luz das discussões apresentadas, compreende-se que a efetivação da inclusão escolar requer mais do que mudanças metodológicas ou adaptações curriculares, exigindo uma

transformação nas formas de compreender o sujeito, a aprendizagem e as relações humanas no contexto educacional. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 47), “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”, evidenciando que a educação possui um papel fundamental na construção de práticas mais democráticas e humanizadoras. De modo complementar, Fernando González Rey (2011) destaca que os processos educativos são atravessados pela produção de sentidos subjetivos, o que implica reconhecer que inclusão, aprendizagem e desenvolvimento humano se constituem nas relações sociais e emocionais vividas pelos sujeitos. Nessa perspectiva, Albertina Mitjáns Martínez (2009) ressalta a importância de práticas pedagógicas sensíveis à singularidade e à criatividade dos estudantes, favorecendo ambientes escolares mais acolhedores e participativos. Assim, torna-se indispensável fortalecer uma educação comprometida com o respeito à diversidade, com o diálogo e com a valorização das subjetividades presentes na escola. A partir dessas reflexões, apresentam-se, a seguir, as considerações finais deste estudo, retomando os principais aspectos discutidos acerca da subjetividade, da inclusão escolar e das práticas pedagógicas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se analisar a relação entre subjetividade, inclusão escolar e práticas pedagógicas, compreendendo a educação como um processo complexo, atravessado por dimensões históricas, sociais, culturais, afetivas e simbólicas. Essa compreensão dialoga com a perspectiva da subjetividade como produção social e individual, defendida por González Rey (2003) e Leal (2018), ao reconhecer que os processos educativos não podem ser reduzidos a explicações técnicas ou cognitivas, mas devem considerar os sentidos produzidos pelos sujeitos nas relações escolares.

A fundamentação teórica evidenciou que a subjetividade se constitui nas interações sociais e nas mediações simbólicas, sendo inseparável da cultura e da história. A teoria histórico-cultural, especialmente em Vygotsky (1994; 2007), permitiu compreender o desenvolvimento humano como resultado de processos sociais mediados, enquanto a teoria da subjetividade ampliou essa análise ao destacar o papel ativo do sujeito na produção de sentidos (GONZÁLEZ REY, 2005; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Essa abordagem rompe com concepções biologizantes e individualizantes ainda presentes no campo educacional.

No âmbito da educação inclusiva, o estudo evidenciou que a inclusão não se limita ao acesso formal à escola. Apesar dos avanços legais garantidos pela Constituição Federal de 1988, pela LDB nº 9.394/1996 e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 1988; 1996; 2008), permanecem contradições entre a legislação e as práticas escolares. Conforme apontam Mantoan (2015) e Mazzotta (2011), a presença física do estudante não assegura, por si só, participação, pertencimento ou aprendizagem significativa. Nessa interpretação, apenas colocar o aluno em sala regular não garante aprendizagem efetiva.

A análise dos sentidos subjetivos produzidos no cotidiano escolar demonstrou que inclusão e exclusão são vividas intensamente pelos estudantes, interferindo na construção da identidade, da autoestima e da relação com o conhecimento. Práticas marcadas por rótulos, medicalização excessiva e baixas expectativas tendem a produzir sofrimento e silenciamento, enquanto contextos acolhedores favorecem o desenvolvimento humano (GONZÁLEZ REY, 2011; ALMEIDA; RODRIGUES, 2022). Assim, a inclusão revela-se como um processo profundamente subjetivo e relacional.

A inclusão deve promover participação real e desenvolvimento subjetivo (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009). Porém, em muitas escolas o aluno está presente, mas não participa, as atividades não são adaptadas, faltam recursos humanos e o docente não consegue atender às singularidades, gerando “inclusão excludente” pois o aluno está fisicamente na sala, mas continua excluído pedagogicamente e socialmente.

Outro eixo central deste trabalho foi a subjetividade docente. Evidenciou-se que as práticas pedagógicas são atravessadas por crenças, valores, afetos e experiências acumuladas ao longo da trajetória profissional dos professores. Conforme Barros (2009) e Nóvoa (1992), a formação docente não se restringe ao domínio técnico, mas envolve a construção da identidade profissional em contextos marcados por tensões, precarização e desafios institucionais, o que impacta diretamente as práticas inclusivas.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada assume papel estratégico na consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão. Entretanto, conforme destacam Barros (2009) e Marinho (2025), é necessário superar modelos formativos tecnicistas, incorporando espaços de reflexão crítica, diálogo e escuta, capazes de promover a ressignificação de crenças e atitudes frente à diversidade.

As micropolíticas de acolhimento analisadas ao longo do trabalho evidenciaram que a inclusão se efetiva no cotidiano escolar, por meio de gestos, decisões e relações concretas. Práticas como flexibilização curricular, escuta sensível, avaliação processual e trabalho colaborativo produzem efeitos significativos na constituição subjetiva dos estudantes (MANTOAN, 2015; ALMEIDA; RODRIGUES, 2022). Mesmo diante de limites estruturais, essas ações configuram formas de resistência à exclusão simbólica. A realidade escolar muitas vezes silencia o sofrimento docente, cobra produtividade, não oferece espaço de escuta, o docente se torna um executor de tarefas que levam ao desenvolvimento de sentidos subjetivos negativos sobre a inclusão como ansiedade, resistência, esgotamento e sentimento de incapacidade. O professor passa a criar estratégias próprias para às demandas da inclusão, adaptando atividades informalmente, desenvolvendo práticas afetivas, improvisando metodologias e tentando equilibrar o cuidado com toda a turma o que pode ocorrer ao mesmo tempo, adoecimento emocional, sentimento de solidão profissional e desgaste na identidade docente.

Diante desse percurso, conclui-se que a inclusão escolar constitui um compromisso ético, político e pedagógico. Sua efetivação exige transformação das práticas, das relações e da cultura escolar, bem como investimento em políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho e formação docente contínua (MAZZOTTA, 2011; BRASIL, 2019). A inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor, mas como construção coletiva da comunidade escolar.

Embora este estudo possua caráter predominantemente teórico e bibliográfico, não se restringe apenas à análise conceitual, uma vez que também se fundamenta nas experiências, observações e vivências construídas na prática docente e nos contextos escolares acompanhados ao longo da trajetória profissional. Assim, ainda que não tenha sido realizada uma investigação empírica sistematizada com aplicação formal de instrumentos de pesquisa, as reflexões desenvolvidas dialogam diretamente com situações concretas observadas no cotidiano educacional, especialmente no que se refere aos desafios da inclusão escolar, às relações subjetivas e às práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, a revisão bibliográfica, articulada às experiências da prática docente, possibilitou identificar lacunas importantes na produção científica, sobretudo quanto à relação entre subjetividade e inclusão escolar, conforme apontam Almeida e Rodrigues (2022), além de ampliar a compreensão sobre os processos subjetivos presentes nas experiências educativas.

Também se mostram relevantes investigações sobre práticas micropolíticas de acolhimento em escolas públicas, contribuindo para o enfrentamento da medicalização e da exclusão simbólica (GONZÁLEZ REY, 2011; MANTOAN, 2015).

Por fim, reafirma-se que a educação inclusiva se concretiza quando o sujeito é reconhecido em sua singularidade, historicidade e potência. A escola pode ser espaço de sofrimento, mas também de encontro, pertencimento e transformação social. Apostar na subjetividade como dimensão constitutiva da educação é reafirmar o compromisso com uma escola democrática, humanizadora e socialmente justa (FREIRE, 1996; LEAL, 2018).

A realização deste trabalho foi possível graças às contribuições de professores, orientadores e colegas que, ao longo da formação acadêmica, possibilitaram reflexões críticas e aprofundamento teórico. À família, pelo apoio e incentivo constantes. A todos que acreditam na educação como prática de transformação social, registra-se o reconhecimento e a gratidão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Cristina; MARTINS, João Paulo. *Subjetividade, inclusão escolar e processos educativos contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2025.
- ALMEIDA, Tarcísio Mendel; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. *Inclusão, medicalização e produção de subjetividade: uma revisão bibliográfica sobre gestão escolar e micropolíticas*. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 10, 2022.
- BARROS, Carlos César. *Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente*. São Paulo: USP, 2009.
- BEGALLI, Ana Silvia Marcatto. *A inclusão escolar do aluno com deficiência: uma análise sob a perspectiva da biopolítica em Michel Foucault*. Campina Grande: Amplla Editora, 2025.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2016.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica*. Brasília, DF, 2019.
- CHAVES, Marlene Pereira; ROSSATO, Maristela. *A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo*. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1–25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X36893>.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Ana Paula; OLIVEIRA, Marta Regina. *Projeto Político-Pedagógico e inclusão escolar*. *Revista Educação em Debate*, v. 12, n. 2, p. 130–145, 2021.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Epistemologia qualitativa e subjetividade*. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; SCOZ, Beatriz Judith; CASTANHO, Marisa (org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 21–42.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, v. 36, p. 175–189, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1037/teo0000045>.

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

INEP. *Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico*. Brasília, DF: INEP, 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEAL, Zaira Fátima de Rezende Gonzaga. *Subjetividade e educação: contribuições para a formação humana*. Campinas: Alínea, 2018.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. *Subjetividade e educação especial: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa*. Curitiba: Appris, 2018.

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

MARINHO, Kívia Karla de Figueiredo. *Contribuições das metodologias ativas na formação inicial docente para a educação de surdos*. Campina Grande: UFCG, 2025.

MARTINS, Luiz Roberto. *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas no ensino fundamental*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Criatividade no trabalho pedagógico e subjetividade*. Brasília: Liber Livro, 2007.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Subjetividade social: desafios de um conceito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; VALDÉS-PUENTES, Roberto; TACCA, Maria Carmen

(org.). *Teoria da subjetividade: discussões teóricas e metodológicas*. Campinas: Alínea, 2020. p. 47–66.

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

MOLON, Susana Inês. *Psicologia social: subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.

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

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2005.

SANTOS, Juliana Pereira dos. *Subjetividade e práticas educacionais na contemporaneidade*. Goiânia: Editora Universitária, 2022.

SANTOS, Martha Daniele; PEREIRA, Daniane; ANTUNES, Joeli Teixeira. *Afetos e formação docente: princípios para práticas inclusivas da diversidade humana*. São Paulo, 2024.

TEIXEIRA, Carla Brenes. *O acolhimento como fundamento do processo educativo*. São Paulo: PUC-SP, 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.