

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SUBJETIVIDADE E DIREITO A PARTICIPAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO FUNDAMENTAL

INCLUSIVE EDUCATION, SUBJECTIVITY, AND THE RIGHT TO PARTICIPATION: A CASE STUDY IN ELEMENTARY EDUCATION

Jaqueline Machado Ferreira¹

Dyrajaia Medeiros de Aquino²

Veridiana Xavier Dantas³

Resumo: Este artigo analisa os desafios e as possibilidades da inclusão escolar a partir do estudo de caso de Marcio estudante de 12 anos do 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Itajaí (SC). Marcio apresenta comportamentos característicos do espectro autista, como dificuldades de autorregulação, necessidade de previsibilidade e isolamento social. O estudo discute como a escola pode assegurar o direito à educação inclusiva independentemente de laudos médicos, fundamentando-se em autores como Vygotsky, González Rey e Freire, além das legislações nacionais: Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI/2015) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Os resultados apontam que a inclusão não se limita à matrícula ou presença física, mas requer mudanças pedagógicas, culturais e atitudinais. O artigo defende que a inclusão escolar demanda práticas pedagógicas flexíveis, mediações sociais intencionais e diálogo com a família, reafirmando que a diversidade é elemento constitutivo da educação.

Palavras-chave: educação inclusiva; subjetividade; direito à participação; Vygotsky; estudo de caso.

1 Veni Creator Christian University

2 Veni Creator Christian University

3 Veni Creator Christian University

Abstract: This article analyzes the challenges and possibilities of school inclusion based on the case study of Marcio, a 12-year-old student in the 7th grade of elementary school at a municipal public school in Itajaí (SC). Marcio presents behaviors characteristic of the autism spectrum, such as difficulties in self-regulation, a need for predictability, and social isolation. The study discusses how the school can ensure the right to inclusive education regardless of medical reports, based on authors such as Vygotsky, González Rey, and Freire, as well as national legislation: the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB/1996), the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (LBI/2015), and the National Curriculum Guidelines (DCNs). The results indicate that inclusion is not limited to enrollment or physical presence, but requires pedagogical, cultural, and attitudinal changes. This article argues that school inclusion demands flexible pedagogical practices, intentional social mediation, and dialogue with the family, reaffirming that diversity is a constitutive element of education.

Keywords: inclusive education; subjectivity; right to participation; Vygotsky; case study.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva configura-se como um dos pilares centrais para a construção de uma sociedade democrática e plural, comprometida com o reconhecimento e a valorização da diversidade humana. No contexto brasileiro, esse compromisso está respaldado por importantes marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que define a educação especial como modalidade transversal; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Entretanto, a distância entre o que está previsto nos documentos normativos e o cotidiano das escolas ainda se apresenta como um dos

desafios mais significativos a serem enfrentados.

Nesse cenário, o caso de Marcio - estudante de 12 anos, matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal de Itajaí (SC) - torna-se emblemático para discutir a complexidade da efetivação da inclusão. Marcio apresenta comportamentos compatíveis com o espectro autista, como necessidade de previsibilidade, dificuldade de autorregulação e tendência ao isolamento social, mas não possui laudo médico formal. Tal condição revela tensões recorrentes entre escola e família, sobretudo quando a demanda por encaminhamento clínico não encontra ressonância na compreensão dos responsáveis, dificultando a implementação de práticas pedagógicas sensíveis às suas necessidades.

A inclusão, portanto, não pode restringir-se à matrícula ou à mera presença física do estudante, mas implica a criação de condições reais de participação, autoria e pertencimento. Conforme discutido em reflexões contemporâneas sobre políticas inclusivas, a efetividade da inclusão exige colaboração entre profissionais, gestão e comunidade, aliada à formação continuada de educadores, reconhecendo que se trata de um compromisso permanente e dinâmico, e não de ações pontuais.

Do ponto de vista pedagógico, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento humano ocorre na interação e na mediação com o outro, o que demanda práticas dialógicas e cooperativas no ambiente escolar. Em diálogo com essa abordagem, Paulo Freire (2018) defende a educação como ato ético, político e libertador, fundamentado na escuta, na palavra compartilhada e na construção de sentido coletivo. González Rey (2020), por sua vez, amplia essa discussão ao compreender a subjetividade como processo relacional e singular, o que implica reconhecer que cada estudante aprende de modo próprio, a partir de sua história, afetos e modos de estar no mundo.

Entretanto, a efetivação desse paradigma enfrenta barreiras estruturais, culturais e familiares. Pesquisas recentes apontam que a resistência da família à participação ativa no processo educativo pode comprometer a implementação de práticas inclusivas, uma vez que a escola muitas vezes ainda não desenvolveu formas de diálogo genuinamente participativas. Dessa forma, pensar a inclusão

implica não apenas reorganizar estratégias metodológicas, mas reconfigurar relações e concepções sobre ensino, aprendizagem e diferença.

Diante disso, este artigo analisa o processo de inclusão escolar de M., articulando contribuições da filosofia da educação, da teoria histórico-cultural, da psicologia da subjetividade e das políticas públicas inclusivas. A investigação busca compreender como práticas pedagógicas mediadas pelo diálogo, pela cooperação e pela escuta ativa podem favorecer o desenvolvimento integral e o direito à participação plena do estudante, deslocando o foco da deficiência para a potência da convivência e da experiência compartilhada.

OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo geral analisar as possibilidades e os limites da inclusão escolar no caso do estudante M., compreendendo como práticas pedagógicas mediadas pelo diálogo, pela cooperação e pela escuta sensível podem favorecer seu direito à participação e ao desenvolvimento integral.

Para isso, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- Examinar as barreiras pedagógicas, culturais e familiares que atravessam a escolarização do estudante, problematizando a tensão entre o discurso da inclusão e sua efetivação cotidiana.
- Articular o caso analisado aos referenciais teóricos de Vygotsky, Freire e González Rey, enfatizando a centralidade da mediação social, da subjetividade e do diálogo na construção da aprendizagem.
- Avaliar as estratégias pedagógicas implementadas pela escola, considerando seu impacto sobre a autorregulação, a interação social e a participação ativa do estudante.
- Discutir as implicações legais e ético-formativas da inclusão sem exigência de laudo

médico, reafirmando-a como direito assegurado pelas políticas educacionais e não como concessão institucional.

JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo fundamenta-se na necessidade de afirmar a educação inclusiva como direito humano e princípio ético-político, e não como concessão institucional ou adaptação pontual. Embora o arcabouço jurídico brasileiro assegure a presença do estudante na escola, sua participação plena ainda é frequentemente restringida por práticas pedagógicas que priorizam a normalização e a homogeneização dos sujeitos (Brasil, 2015). Tal situação evidencia que a inclusão não pode ser compreendida como mera presença física, mas como experiência de pertencimento, expressão e autoria, aspectos que se relacionam diretamente à formação integral.

No caso de M., as tensões entre escola e família revelam que as barreiras à inclusão não são apenas pedagógicas, mas também culturais e relacionais. Estudos indicam que a participação da família no processo educativo continua sendo tratada, em muitas instituições, de maneira limitada e verticalizada, em que a escola convoca, mas não necessariamente escuta ou compartilha decisões (Freire et al., 2025). Como consequência, a resistência familiar torna-se sintoma de relações pouco dialógicas, o que fragiliza tanto o processo pedagógico quanto o desenvolvimento subjetivo do estudante.

Nesse sentido, não basta adaptar atividades ou oferecer recursos isolados. A inclusão implica uma transformação estrutural na cultura escolar, de modo que a diferença seja reconhecida como constitutiva do ato educativo, e não como exceção ou desvio. Mantoan (2018) argumenta que romper com a lógica classificatória e segregadora significa afirmar a diversidade como valor pedagógico, deslocando o foco da deficiência para as potencialidades e formas singulares de aprendizagem. Booth e Ainscow (2018), ao discutirem o Index for Inclusion, sustentam que a remoção de barreiras exige mudanças na cultura, nas políticas e nas práticas da escola, não apenas no comportamento dos

estudantes.

Além disso, o processo inclusivo demanda formação continuada de professores, pois práticas sensíveis, dialógicas e cooperativas não emergem espontaneamente, mas são construídas historicamente na experiência compartilhada (Mittler, 2018). Sem formação, a escola tende a manter uma postura normativa, que reforça desigualdades e dificulta o reconhecimento da singularidade (Santos, 2023).

Dessa forma, este estudo se justifica porque compreende a inclusão como prática de justiça e de reconhecimento, em que a escola é convocada a criar condições para que M. - e todos os estudantes - sejam vistos e considerados em sua inteireza. Defende-se que o direito de aprender não depende de laudo, mas do compromisso ético de oferecer espaços de participação, expressão e desenvolvimento (Rodrigues, 2020).

Assim, analisar o caso de M. não é apenas relatar uma experiência escolar, mas afirmar uma concepção de educação como encontro, na qual a subjetividade é acolhida como dimensão inseparável da aprendizagem e da vida em comum. Incluir não significa apenas garantir presença, mas reconhecer o estudante como sujeito de linguagem, história e desejo, cuja forma singular de estar no mundo deve ser acolhida como legítima.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

VYGOTSKY: MEDIAÇÃO, INTERAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

A teoria histórico-cultural de Vygotsky rompe com perspectivas individualizantes de desenvolvimento humano ao afirmar que o sujeito se constitui nas relações que estabelece com o outro, mediadas pela linguagem, pela cultura e pelos instrumentos simbólicos que organizam sua experiência. A aprendizagem, portanto, não é um processo solitário, mas um movimento tecido na interação, no qual o professor, os colegas e o ambiente constituem elementos estruturantes (Vygotsky, 2007).

Esse movimento pode ser compreendido por meio do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que expressa a distância entre aquilo que o estudante realiza sozinho e aquilo que pode realizar com apoio qualificado da mediação. Essa mediação não é prescrição, mas relação, presença, leitura sensível do sujeito em sua singularidade. Assim, a função do educador é produzir condições para que o estudante se mova, e não adaptá-lo a formas pré-estabelecidas de funcionamento.

No caso de M., sua dificuldade de autorregulação emocional, a necessidade de previsibilidade e o modo singular de se relacionar com colegas não podem ser compreendidos como déficit, mas como formas expressivas de sua subjetividade em construção. Se a escola atua apenas para corrigir comportamentos, ela interrompe o processo de desenvolvimento; se atua para compreender e mediar, ela o expande.

Assim, o desafio não consiste em fazer com que Marcio “funcione como os outros”, mas em criar condições de encontro que ampliem suas possibilidades de participar, interagir e atribuir sentido ao que vive no contexto escolar. Trata-se de deslocar o foco da adaptação individual para a construção de ambientes e relações que reconheçam sua singularidade, favoreçam sua agência e ofereçam mediações que lhe permitam produzir sentidos próprios. Nessa perspectiva, a intervenção não busca normalizar comportamentos, mas potencializar experiências de pertencimento e expressão, reafirmando o estudante como sujeito de direitos e de significações.

FREIRE: DIÁLOGO, RECONHECIMENTO E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Paulo Freire compreende a educação como experiência de encontro, em que sujeitos se reconhecem mutuamente como portadores de voz, história e mundo. O diálogo, nesse sentido, não é técnica comunicativa, mas gesto ético de reconhecimento (Freire, 2018). A verdadeira educação não se faz sobre o outro, mas com o outro.

Aplicado à inclusão, o pensamento freireano revela que não há inclusão sem escuta. Escutar M. significa reconhecer que seus modos de estar, seus silêncios, seus movimentos, seus tempos e suas

dificuldades dizem algo sobre sua forma de existir, e que a educação deve acolher essas formas como legítimas.

Freire nos lembra que toda prática educativa é, inevitavelmente, um ato político: ela pode favorecer processos de humanização ou, ao contrário, reforçar mecanismos de exclusão. Quando a escola exige que o estudante se ajuste a normas inflexíveis, desconsiderando sua história, identidade e condições concretas de existência, produz uma forma sutil de violência simbólica. Em contrapartida, quando a instituição se abre ao diálogo, à escuta e à construção compartilhada de sentidos, favorece a emancipação e a participação crítica. Nessa perspectiva, incluir não é um gesto de tolerância, mas um compromisso ético — um ato de amor político que reconhece o outro como sujeito pleno de direitos.

GONZÁLEZ REY: SUBJETIVIDADE COMO PRODUÇÃO RELACIONAL

González Rey (2020) critica modelos que reduzem o estudante a diagnósticos ou categorias psicométricas, argumentando que a subjetividade é produção viva, sempre em movimento, constituída na relação entre emoção, linguagem, experiência e cultura. A subjetividade não é atributo interno, mas processo relacional, o que significa que Marcos não “tem” sua subjetividade: ele a produz em cada encontro.

Isso implica que suas expressões - o caminhar pela sala, o afastamento diante da confusão, a busca por previsibilidade - não são sintomas clínicos, mas formas singulares de construir sentido no mundo. Quando a escola lê esses gestos como indisciplina, ela interrompe o processo subjetivo; quando lê como linguagem, ela abre espaço para o pensamento, o afeto e a autoria. Assim, práticas pedagógicas sensíveis são aquelas que não interpretam a diferença como falha, mas como ponto de partida para novas formas de relação.

INCLUSÃO ESCOLAR COMO TRANSFORMAÇÃO ÉTICA, CULTURAL E INSTITUCIONAL

A literatura contemporânea converge ao afirmar que a inclusão não se efetiva somente pelo cumprimento da legislação, mas pela reconfiguração profunda da cultura escolar (Mantoan, 2018). Incluir significa deslocar o eixo do ensino da homogeneização para a singularidade, reconhecendo que a diversidade não é exceção, mas constituição do humano.

Booth e Ainscow (2018), no *Index for Inclusion*, defendem que a inclusão exige mudanças em três dimensões inseparáveis:

- Cultura escolar - valores, modos de conviver, lugar do outro.
- Políticas educacionais internas - organização do currículo, tempos e espaços.
- Práticas pedagógicas - modos concretos de ensinar e mediar.

Mittler (2018) destaca que uma escola inclusiva é aquela que aprende com a diferença, e não aquela que a tolera. As reflexões contemporâneas reforçam que isso só é possível quando há colaboração institucional, diálogo contínuo e formação docente sensível (Freire et al., 2025). Incluir não é adaptar o aluno à escola - é transformar a escola para que ela se torne lugar de todos.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida possui abordagem qualitativa, orientada pela compreensão da experiência vivida e dos sentidos produzidos na relação entre o sujeito e o contexto escolar. A escolha dessa abordagem se justifica pelo entendimento de que fenômenos educativos não podem ser reduzidos a variáveis isoladas, mas requerem interpretação situada, capaz de apreender a complexidade das relações, afetos, discursos e práticas que constituem o cotidiano da escola (Minayo, 2016).

PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

A investigação se ancora na perspectiva hermenêutico-interpretativa, compreendendo que conhecer significa interpretar, e interpretar implica reconhecer que o pesquisador está implicado no processo, não ocupando um lugar neutro ou externo ao fenômeno estudado. Assim, a análise se constrói no movimento de compreensão, diálogo e reflexividade, em que a experiência é analisada em sua dimensão ética, relacional e histórica (Gadamer, 2011).

Nessa perspectiva, compreender o caso de Marcio não significa apenas descrevê-lo, mas reconhecer que sua trajetória escolar se constitui como produção de sentido, entrelaçada às relações que estabelece com professores, colegas e familiares.

TIPO DE ESTUDO

Optou-se pelo estudo de caso (Yin, 2015), por permitir examinar, em profundidade, um fenômeno singular inserido em seu contexto real. O caso de M. não é tomado como exceção, mas como expressão de desafios estruturais da inclusão escolar, o que possibilita identificar tensões, negociações, avanços e impasses que atravessam a construção da participação e do pertencimento.

PRODUÇÃO DOS DADOS

A produção de dados ocorreu por meio de:

- Observação participante no cotidiano da sala de aula;
- Registros descritivos e narrativos do percurso escolar de Márcio.;
- Anotações pedagógicas e devolutivas docentes realizadas ao longo das interações;
- Conversas abertas com professores e equipe pedagógica, sem formato de entrevista

estruturada.

Esses materiais foram selecionados por sua capacidade de revelar processos em desenvolvimento, permitindo observar dinâmicas, tensões, avanços e contradições que não aparecem quando se olha apenas para resultados finais ou comportamentos pontuais. Ao invés de fornecer retratos estáticos, eles tornam visíveis movimentos, modos de participação, formas de mediação e produções de sentido que se constroem no percurso e nas relações. Assim, não servem apenas para registrar “o que aconteceu”, mas para compreender “como” e “por que” determinadas experiências se configuram no contexto escolar.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise seguiu um processo interpretativo em espiral, no qual descrição, leitura, problematização e síntese se entrelaçam continuamente. O foco da análise não foi “o que Marcio faz”, mas o que suas ações expressam em termos de sentido, necessidade, relação e subjetividade - alinhando-se ao princípio de que o estudante é autor de sua experiência, e não objeto de intervenção (González Rey, 2020).

A interpretação considerou três eixos analíticos:

- Expressões subjetivas (movimentos, sensibilidades, formas de regulação emocional);
- Relações pedagógicas (mediação, escuta, interação e reconhecimento);
- Condicionantes institucionais e culturais (normas, expectativas, discursos de normalidade).

Desse modo, a análise não se encerra na classificação de comportamentos ou na identificação de eventuais adequações ou inadequações, mas na compreensão das condições que produzem tais

expressões e dos sentidos que emergem nas relações que Marcio estabelece com o mundo escolar. Ao integrar os três eixos analíticos — as manifestações subjetivas, as mediações pedagógicas e os condicionantes institucionais e culturais — o estudo reconhece que a experiência do estudante é sempre situada, histórica e relacional. Essa perspectiva permite deslocar o olhar do déficit para os processos, valorizando a autoria, a singularidade e as formas pelas quais Marcio produz sentidos no encontro com os outros. Assim, a análise final reafirma que compreender o estudante é compreender o movimento vivo de sua participação, e não enquadrá-lo em categorias fixas, contribuindo para práticas educativas mais sensíveis, dialógicas e comprometidas com a inclusão.

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A pesquisa respeitou os princípios éticos que orientam a produção de conhecimento em educação, preservando o nome fictício do estudante e garantindo sigilo sobre dados sensíveis. Reconhece-se, ainda, que a ética aqui não se limita ao consentimento formal, mas se expressa no compromisso de não reduzir o sujeito ao diagnóstico, reafirmando a inclusão como direito e como prática de reconhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa evidenciam que o processo de inclusão escolar de M. não pode ser compreendido como uma questão de adaptação individual, mas como movimento relacional que transforma simultaneamente o sujeito e a instituição escolar. A presença de M. na sala de aula produziu deslocamentos na maneira como professores, colegas e a própria escola compreendiam o aprender, o conviver e o ensinar.

DO OLHAR DEFICITÁRIO AO RECONHECIMENTO DA SINGULARIDADE

Inicialmente, era percebido majoritariamente a partir de suas dificuldades: agitação corporal, necessidade de previsibilidade, silêncio em momentos de interação e resistência a mudanças de rotina. Esse olhar estava alinhado a uma lógica de normalização, na qual o aluno é comparado ao “perfil médio” esperado pela instituição (Mantoan, 2018).

Contudo, ao longo do processo, a escola começou a reconfigurar sua compreensão, percebendo que tais comportamentos não eram “problemas a corrigir”, mas linguagens a interpretar. Essa mudança é coerente com a perspectiva histórico-cultural, que compreende a expressão do sujeito como produção de sentido em relação ao mundo (Vygotsky, 2007).

Assim, o foco pedagógico deslocou-se do controle para a escuta - movimento essencial para a inclusão como prática ética (Freire, 2018). Incluir, portanto, é deslocar a pergunta de “como fazer o aluno se adaptar?” para “o que este aluno nos ensina sobre como precisamos nos transformar?”

TRANSFORMAÇÕES NAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

A mediação docente tornou-se elemento estruturante do processo. Professores passaram a:

- antecipar mudanças de rotina;
- minimizar estímulos excessivos;
- criar momentos de autorregulação;
- favorecer pares mais sensíveis nas interações;
- utilizar linguagem visual e pausada;
- validar as formas singulares de expressão de Marcio.

Tais estratégias não foram prescrições técnicas, mas gestos de leitura da subjetividade,

alinhados à teoria da subjetividade como produção relacional (González Rey, 2020). A escola deixou de exigir que Marcio se moldasse à norma e passou a reorganizar o contexto para acolher sua forma de estar.

Esse movimento dialoga com análises contemporâneas sobre políticas de educação inclusiva, que indicam que a efetividade da inclusão não se apoia prioritariamente na disponibilidade de recursos materiais específicos, mas na capacidade das instituições escolares de revisitar, reinventar e flexibilizar suas próprias práticas. Como apontam Freire et al. (2025), o que sustenta processos inclusivos não é a existência de dispositivos isolados, e sim a postura ética, pedagógica e política da escola ao reconhecer a diversidade, promover participação e construir ambientes que respondam às necessidades reais dos estudantes. Assim, a inclusão se realiza menos pela acumulação de instrumentos e mais pela transformação das relações, dos modos de ensinar e dos sentidos produzidos no cotidiano escolar.

TRANSFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS E COLETIVAS

A trajetória de M. revelou que a inclusão não é ação isolada, mas transformação da cultura escolar. A equipe pedagógica passou a:

- compreender a participação da família como processo contínuo de negociação, e não como aceitação passiva de orientações;
- revisar critérios de avaliação que privilegiavam ritmo uniforme;
- promover reuniões de devolutiva centradas no desenvolvimento, não na falta;
- ampliar espaços de convivência mediados.

Essa mudança encontra respaldo no Index for Inclusion, ao afirmar que inclusão se efetiva pela transformação das culturas, das políticas e das práticas da escola (Booth; Ainscow, 2018). A experiência demonstrou que, quando a escola reconhece o estudante como sujeito de existência e

linguagem, ela se transforma - e todos aprendem.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PERTENCIMENTO E NÃO COMO PROVA DE CAPACIDADE

A inclusão mostrou-se possível quando a escola deixou de operar como espaço de seleção e passou a agir como comunidade de aprendizagem, na qual todos têm direito ao tempo, ao gesto, à palavra e ao encontro. Nessa perspectiva, o direito de aprender não depende do laudo médico, mas do reconhecimento ético da dignidade humana (Rodrigues, 2020).

Incluir é, essencialmente, produzir pertencimento. E é somente quando o estudante se sabe parte - reconhecido, legitimado e convidado a participar - que o desenvolvimento pode emergir como experiência viva. O pertencimento, portanto, não é um efeito secundário da inclusão, mas sua própria condição de possibilidade, pois é na relação com o outro que se constroem sentidos, vínculos e aprendizagens.

Assim, o desenvolvimento humano não é um processo isolado, individual ou solitário, mas um movimento compartilhado, tecido na convivência, na mediação e no encontro. Incluir é afirmar que ninguém se forma sozinho - e que a escola, quando se abre para a pluralidade das existências, torna-se espaço de florescimento comum.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECERAM A PARTICIPAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO

O processo de inclusão de M. revelou que determinadas estratégias pedagógicas, quando ancoradas na escuta e na mediação sensível, não apenas facilitaram sua permanência em sala, mas ampliaram suas possibilidades de participação, autoria e convivência. Essas estratégias se organizaram em três eixos: previsibilidade, linguagens múltiplas e cooperação estruturada.

a) Previsibilidade e organização do ambiente

A construção de rotinas visuais, mapas de sequência e combinados compartilhados reduziram a ansiedade e aumentaram o senso de segurança do estudante. A antecipação das atividades e das mudanças de cena escolar o ajudava a compreender mentalmente o que viria a seguir, diminuindo comportamentos de escape e desregulação emocional.

Essa prática dialoga com o entendimento de que o estudante aprende melhor quando o ambiente articula estabilidade emocional e confiança relacional (Vygotsky, 2007). Ao criar previsibilidade, a escola não restringe, mas abre possibilidades de engajamento.

b) Linguagens múltiplas como acesso ao significado

As atividades que incluíam recursos visuais, expressões corporais, objetos manipuláveis, esquemas, desenhos e música ampliaram a participação de M., permitindo que ele acessasse o conteúdo sem depender exclusivamente da comunicação verbal.

Como aponta González Rey (2020), a subjetividade se expressa em múltiplas linguagens, e o reconhecimento dessas expressões é condição para que o estudante se constitua como sujeito de discurso e pensamento. Assim, quando a escola acolheu modos de expressão não convencionais, M. passou a produzir sentido e não apenas executar tarefas.

c) Cooperação estruturada e pares mediadores

As situações de trabalho em duplas e pequenos grupos, com a mediação intencional de colegas sensíveis e comunicativos, favoreceram:

- a participação social;
- a circulação da palavra;
- o reconhecimento da diferença como valor;
- a construção de pertencimento.

Freire (2018) afirma que aprendemos com o outro e pelo outro, e não isoladamente. Já Booth e Ainscow (2018) apontam que a participação é condição para a inclusão, e não consequência dela. Quando M. pôde cooperar ao invés de ser apenas acompanhado, sua presença deixou de ser tolerada e transitou para ser reconhecida.

d) Tempos diferenciados e escuta afetiva

Permitir que M. pausasse, reorganizasse o corpo, respirasse e retornasse à atividade sem punição favoreceu a autorregulação emocional. Essa postura pedagógica rompe com a lógica disciplinar e afirma a dimensão afetivo-relacional da aprendizagem - defendida por Freire (2018) e pela literatura contemporânea que entende a inclusão como cuidado ético do outro (Freire et al., 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do percurso escolar de M. evidencia que a inclusão não pode ser compreendida como mera inserção física do estudante na sala de aula, tampouco como conjunto de adaptações isoladas destinadas a torná-lo funcional dentro de uma lógica já estabelecida. Ao contrário, o processo de inclusão revela-se como transformação relacional, pedagógica e institucional, na qual o sujeito e a escola se constituem mutuamente.

No início, as manifestações comportamentais de M. eram interpretadas sob a ótica da falta e da inadequação, o que reproduzia uma perspectiva normativa de aprendizagem. Contudo, ao longo

da experiência, a escola passou a reconhecer seus modos singulares de estar no mundo, deslocando o foco da normalização para a escuta e a produção de sentido. Esse movimento corrobora o princípio freireano de que a educação se realiza no encontro entre sujeitos, e não na imposição de um modelo único de funcionamento (Freire, 2018).

Essa mudança só foi possível a partir de práticas pedagógicas que se orientaram pela mediação sensível, pela organização de rotinas previsíveis, pelas linguagens múltiplas e pela cooperação estruturada entre pares. Tais estratégias, como argumenta Vygotsky (2007), não visaram corrigir o estudante, mas ampliar suas possibilidades de participação e desenvolvimento por meio da relação. Da mesma forma, González Rey (2020) permite compreender que a subjetividade expressa por Marcos não é déficit, mas expressão legítima da vida em processo de significação, que exige leitura cuidadosa e ética.

Essa experiência permite afirmar que as estratégias que se mostraram eficazes não tiveram como objetivo ajustar M. a um padrão de normalidade, mas reconhecer e legitimar seus modos singulares de estar no mundo. Ao invés de operar como espaço que “administra dificuldades”, a escola deslocou-se para uma lógica de acolhimento, diálogo e construção de vínculos, favorecendo experiências concretas de participação e pertencimento. Nesse movimento, a transformação não ocorreu apenas no estudante: a escola também se modificou, ressignificando suas práticas, suas relações e sua própria compreensão de aprendizagem e convivência.

Nesse sentido, a inclusão se confirma como prática ética de reconhecimento, articulada à defesa da dignidade humana, conforme preconiza o marco normativo brasileiro (Brasil, 2015), mas também como processo institucional de transformação contínua (Booth; Ainscow, 2018; Freire et al., 2025). Conclui-se que não é o laudo que determina o direito à educação, mas o compromisso da escola em construir condições reais de participação, autoria e presença legítima. Portanto, a inclusão não é contingente, nem negociável: é princípio fundador de uma escola democrática.

Se a escola muda para acolher o sujeito, o sujeito muda porque é reconhecido - e nesse movimento, ambos florescem. As estratégias inclusivas eficazes não buscaram normalizar M., mas

reconhecer seus modos de estar no mundo. Assim, a escola passou de um lugar que “administra dificuldades” para um espaço que acolhe singularidades e produz pertencimento.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para a Inclusão: desenvolvendo aprendizagem e participação na escola*. 3. ed. Bristol: CSIE, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: PR, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 out. 2025.

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). Brasília, DF: PR, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, M. E. dos S. et al. *Reflexões sobre políticas educacionais, metodologias e educação inclusiva: v. 2*. João Pessoa: Contatos Empreendimentos, 2025.

GADAMER, H.-G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2018.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: dos conceitos às práticas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.