

A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios

The expression of subjectivity in the context of inclusive education: complexity and contemporary challenges

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa¹

RESUMO

Na atualidade, a inclusão escolar de pessoas do público alvo da educação especial está presente em todos os níveis de ensino. Essa conquista rompe com séculos de esquecimento, silêncio e omissão no que se refere a esses indivíduos. Apoiada em novas formas de organização do trabalho pedagógico no âmbito da Educação para Todos, evidencia a relevância do processo de aprender como ato iminentemente social, no qual as relações estabelecidas exercem papel fundamental. Nesse contexto, a subjetividade individual e social estão no âmago do processo de aprender em múltiplas e variadas formas, com implicações significativas que se expressam no cotidiano e na vida dos aprendizes, contrapondo-se à visão reducionista que limita o desenvolvimento e a atuação desses indivíduos ao evidenciar a dinâmica dos processos subjetivos como geradores de possibilidades criativas na superação dos obstáculos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Subjetividade. Psicologia Cultural-Histórica.

ABSTRACT

Currently, the school inclusion of people from the special education's target audience is present in all the levels of teaching. This achievement breaks with centuries of forgetfulness, silence and omission when it comes to those individuals. Based on new forms of organizations of the pedagogical work within the Education for All, it is emphasized the relevance of the learning process as an action imminently social where the built relations play a fundamental role. In this context, the social and individual subjectivity is at the core of the learning process in multiples and varied means with significant implications which are expressed in the learners' daily life, setting over against the reductionist view that limits the development and acting of those individuals by evidencing the dynamics of the subjective processes as generators of creative possibilities at the overcoming of obstacles.

Key words: Inclusive Education. Subjectivity. Historical and Cultural Psychology.

Introdução

A inclusão imprime na contemporaneidade a marca dos direitos humanos como algo tangível e, ao mesmo tempo, etéreo, pois observa-se que há

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, Pós-doutorado em Educação Especial pela UFSCar, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPI.

certa ambiguidade entre o discurso e a prática, ainda que exista o reconhecimento desse direitos e legislação que os assegure, sua implementação plena não se efetiva.

Particularmente, o direito fundamental à educação revela-se uma intrincada teia de avanços e recuos decorrente dos processos históricos e culturais presentes em cada época. Na atualidade, nota-se sua defesa por parte de alguns segmentos, de modo que foi e ainda é promovido em alguns contextos, ao passo que em outros verifica-se o paternalismo e o assistencialismo que visam unicamente o controle social e a proteção dessas pessoas, mas não a sua escolarização.

Diferentemente do que ocorria nos agrupamentos antigos, considera-se atualmente que a deficiência em si não acarreta prejuízo significativo em distintas áreas da vida da maioria desses indivíduos, se a estes for possibilitado um ambiente favorável. Essa forma de pensar representa uma alteração significativa nas mentalidades, ainda que não se possa afirmar que diz respeito a todos os indivíduos, nem a sociedades inteiras, uma vez que as distintas representações sociais acerca da deficiência, como afirma Lepri (2012) podem coexistir ao longo dos tempos. Exemplo desse entendimento pode ser constatado na representação até hoje aceita por muitos de que a deficiência é uma doença.

A concepção de deficiência expressa pelo modelo social se contrapõe ao modelo médico que a concebe como patologia que deve ser tratada pela medicina, e ao modelo funcional, para o qual esta implica em necessária reabilitação e provimento de serviços. Por outro lado, associa-se ao modelo ambiental que se compromete com a eliminação de barreiras presentes no meio e propõe serviços e suportes para a pessoa com deficiência. O modelo social ancora-se nos direitos humanos e tem como principal objetivo a emancipação da pessoa com deficiência, a partir de políticas públicas, sociais e econômicas destinadas a organizar a relação entre esses indivíduos e a sociedade. Essas visões divergentes conduzem a representações sociais, a políticas públicas e a

ações distintas (RIOUX, VALENTINE, 2006; MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

Desse modo, o modelo médico apregoa que a deficiência decorre de fatores hegemonicamente individuais, que se refere ao corpo lesionado e aduz que, por essa razão, as pessoas são incapazes de participar da vida social, de atuar como cidadãos a contento, assim como atribui a exclusão e a desigualdade social à limitação física. Nessa abordagem, um dos aspectos mais nocivos é o rótulo que aprisiona o ser em uma posição estática, desvinculado das suas potencialidades e possibilidades como indivíduo. A crítica ao modelo biomédico busca romper com essa visão naturalizante, normalizadora e desvinculada do contexto social (FARIAS, 2013; BAMPI, GUILHEM, ALVES, 2010; PICCOLO, MENDES, 2015).

Os teóricos do modelo social preferem adotar o termo opressão em oposição à exclusão por considerarem que este imprime uma compreensão mais ampla do que o sistema capitalista faz com as pessoas com deficiência. Uma de suas correntes, derivada de uma visão crítica da sociedade capitalista, defende que

Se a lógica biológica da interpretação da deficiência se ancorou sobre o apagar de sua historicidade, a nossa deve se amoldar antiteticamente, impregnando-a da mesma e explicando seus complexos a partir de um intricado processo de relação com a sociedade (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 464).

Percebe-se que o modelo social parte de novos prismas que interrogam não apenas a história, mas a cultura presente nas sociedades e, fundamentalmente, interpela os esteios que mantêm a invariabilidade que não admite alteração nesse estado de coisas. Há uma distinção apresentada pelos teóricos dos *Disability Studies* entre lesão e deficiência em que a primeira diz respeito à falta de um membro ou órgão e a segunda refere-se a “desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social contemporânea que não leva em conta as diferenças expressas por pessoas com deficiências, excluindo-as da participação nas atividades sociais” (UPIAS apud PICCOLO; MENDES, 2013, p. 470).

Nesse sentido, a diferença entre os modelos médico e social apresenta-se na forma como concebem a causa da deficiência, pois para o primeiro, centra-se no indivíduo, já para o segundo, o responsável seria o sistema que não se adequa para acolher as diferenças, assinalando uma questão de direitos humanos.

Associada a essa compreensão, a deficiência deve ser considerada em articulação com outros fatores, como idade, gênero, raça e classe social, as quais exercem influência decisiva na elevação do número de pessoas com essa condição. É o que se pode observar em distintos estudos que verificaram a influência dessas variáveis (TOMLINSON, 1981; GILLBORN, 1995; GILLBORN, YOUDELL, 2000 apud SLEE, 2013; GESSER, NUERNBERG; FILGUEIRAS, 2015).

No presente, em países como os Estados Unidos, vem surgindo novas formas de ensinar que podem ampliar as possibilidades do público alvo da educação especial a partir da compreensão da heterogeneidade do alunado e da inadequação da uniformização curricular, embora enfrentem dificuldades na sua implementação e constituam-se como desafios. Dessa forma, além das diferenciações pedagógicas, praticadas também no Brasil e em Portugal, adotam o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o ensino colaborativo ou coensino e a consultoria colaborativa, entre outras formas de organização do ensino.

Ressalta-se que se trata de perspectivas que se contrapõem ao modelo tradicional de ensino, logo, não consistem em unanimidade entre os educadores daqueles países. Não obstante essa constatação, faz-se necessário discuti-las com o intuito de conhecer, compreender e, se possível, adaptar ao contexto brasileiro.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) aliado ao modelo social da deficiência busca superar as deficiências existentes na escola ao invés de as atribuir aos alunos, reconhecendo sua heterogeneidade, assim como o fato de que não somente as crianças com deficiência enfrentam barreiras no processo de aprender, mas todas elas em algum momento no processo de aprendizagem.

Fundamentado em princípios da neurociência e em pesquisas na área de educação propõe ensinar o currículo a todos os educandos através de práticas e estratégias diferenciadas e não somente através de uma adaptação individualizada para o educando com deficiência (MEYER; ROSE; GORDON, 2014; HALL; MEYER; ROSE, 2012).

O ensino colaborativo também tem por base o modelo social e consiste em trabalho pedagógico colaborativo realizado na classe comum por dois professores, sendo um deles especialista em educação especial e o outro do ensino comum. Nesse sentido, os dois dividem a responsabilidade quanto ao planejamento, ensino e avaliação de todos os educandos e não apenas dos que têm alguma deficiência. É um tipo de bidocência, com o diferencial de que consiste em dois professores na sala de aula, mas com a exigência de que um deles tenha formação específica. Essa abordagem, ainda que prevista na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, art. 18, não vem sendo aplicada de fato no Brasil, em virtude da quase inexistência de cursos de licenciatura em educação especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; BAWENS; HOUCARDE, 1995; FATTIG; TAYLOR, 2008).

A consultoria colaborativa consiste na colaboração entre os professores da classe comum e profissionais como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros, de modo que estes possam elaborar em conjunto, estratégias voltadas para o processo de aprendizagem de crianças do público alvo da educação especial. É definida por Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (apud ARAÚJO; ALMEIDA, 2014, p. 346) como um “processo interativo que capacita grupos de pessoas com experiências diversas a gerar soluções criativas para problemas definidos mutuamente”. Há nesse modelo a implicação de responsabilidade compartilhada em uma relação não hierárquica e de respeito mútuo (ARAÚJO, ALMEIDA, 2014; CALHEIROS et al., 2019).

A diferenciação vem sendo amplamente discutida no contexto português, mas sua aplicação na prática não tem sido alcançada. Nessa perspectiva, Roldão (2003) e Sousa (2010) consideram que se deve considerar a diversidade de educandos, o papel da gestão no âmbito educacional e a própria ação diferenciada dos professores na instituição. Os autores observam a

complexidade desse modelo, aliado à tensão constante na sociedade contemporânea entre a busca por excelência e a equidade (Roldão, 2003).

Essas distintas possibilidades visam tornar a escola lócus da inclusão, necessariamente adequada aos desafios que são postos quando se pretende educar a todos e, em função disso, reconhecer que se faz necessário considerar a singularidade dos aprendizes e a comunidade escolar, implicados aí, pais, professores e profissionais da educação.

Um dos aspectos mais discutidos quando se fala sobre inclusão escolar diz respeito à formação de professores, haja vista as dificuldades já existentes na esfera das licenciaturas, as quais, com efeito, não preparam minimamente o professor para atuar em contextos inclusivos (SIMÕES; GIOVINAZZI JUNIOR; 2017; SAVIANI, 2009). Não obstante essa avaliação, há que haver interesse e disposição por parte destes para que a inclusão ocorra.

Nesse contexto, cabe interrogar a escola, espaço por excelência de desenvolvimento e aprendizagem, quanto ao papel que vem desempenhando no processo de inclusão. Considera-se que são inegáveis os progressos alcançados ao longo dos tempos, entretanto, muito há que ser feito ainda para que esta instituição consiga se tornar verdadeiramente inclusiva.

Tunes (2003) questiona o fato de a escola excluir justamente aqueles que mais precisam dela para desenvolver-se. Essa reflexão aponta para um aspecto essencial do processo de exclusão escolar, principalmente porque a escola tem uma função social inegável como promotora do desenvolvimento. Envolta em intrincadas relações permeadas por valores, crenças, relações de poder, discursos contraditórios, a cultura presente na escola tenta se desenvolver em uma perspectiva inclusiva, tenta seguir os ditames globais, nacionais e regionais que delineiam formas de interagir com as pessoas com deficiência.

Outro aspecto apontado pela autora diz respeito à relação que alguns segmentos fazem entre desenvolvimento intelectual e deficiência, ao considerarem que se a pessoa apresenta uma deficiência tem deficiência intelectual. Considera-se que essa concepção se encontra no âmbito do senso

comum, causando empecilhos ao processo de aprendizagem desses indivíduos, vistos como incapazes.

Observa-se que a inclusão escolar entra em cena a partir de documentos internacionais dos quais o país é signatário como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), mas somente em 2003 é possível verificar um direcionamento mais factual nas políticas de gestão para sua efetivação no sistema educacional. Ainda no âmbito internacional, ressalta-se a relevância da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008) que no Brasil resulta nas diretrizes para o desenvolvimento de práticas inclusivas com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) que define os serviços destinados às pessoas com deficiência como suplementares e complementares, ao invés de substitutivos.

A adoção do termo inclusiva atrelado ao de educação encontra justificativa em três áreas: econômica, social e educacional, com implicações claras para a sociedade e para a escola. No primeiro caso, reconhece-se que incluir diminui consideravelmente os custos com esse segmento. Aliadas a essa constatação, as outras justificativas atendem a objetivos mais nobres, como reduzir o processo discriminatório, aceitar as diferenças individuais, promover atitudes de respeito a todos (UNESCO apud MICHELS; GARCIA, 2014). Cabe ressaltar que a expressão educação inclusiva diz respeito no Brasil às pessoas público alvo da educação especial, diferente do que ocorre em outros países nos quais expressa a inclusão de todos que se encontram à margem da educação.

Os estudos desenvolvidos sobre a educação inclusiva ao longo dos tempos vêm trazendo luz sobre aspectos relevantes referentes ao público-alvo da educação especial, a formação docente, as práticas pedagógicas, as políticas públicas e muitos outros aspectos relacionados. Não obstante essa consideração, reconhece-se que para ampliar o entendimento acerca da educação especial faz-se necessária outra via, ou seja, a partir da compreensão dos processos subjetivos que envolvem todos os aspectos da vida humana.

A teoria da subjetividade de González Rey (2007; 2011a; 2011b) é o campo teórico que possibilita expandir o conhecimento dessa área, a partir dos sujeitos que vivenciam a educação inclusiva no seu cotidiano e que a

subjetivam de múltiplas formas, assim como através da subjetividade social presente no contexto escolar.

Essa teoria tem sua gênese na perspectiva cultural-histórica, em particular nos trabalhos de Rubinstein, Vigotski e Bozhovich, assim como apresenta como um de seus fundamentos a Teoria da Complexidade de Morin (1990; 2000).

Esse artigo busca, portanto, refletir sobre a relação existente entre a educação inclusiva e a subjetividade em virtude da relevância para a compreensão da inclusão escolar. No próximo tópico discute-se as contribuições da teoria cultural-histórica e, posteriormente, apresentar-se-á as reflexões acerca da teoria de González Rey.

II A educação inclusiva na perspectiva da teoria cultural-histórica

Lev S. Vigotski pode ser considerado defensor da educação inclusiva e suas ideias são fundamentais até hoje em função da riqueza e profundidade dos seus argumentos. Desse modo, era contrário à inserção de crianças com deficiência em escolas especiais, pois a homogeneidade presente em indivíduos em condições similares de desenvolvimento impossibilitaria precisamente trocas enriquecedoras e promotoras da emergência de novas possibilidades de desenvolvimento. Logo, a interação social positiva desempenha um papel crucial no pensamento de Vigotski. Quanto à escola especial, ele considerava que

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdomudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensificam sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua

aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VYGOTSKI, 1997, p.41).

Observa-se nessa citação que Vigotski defendia a inclusão das crianças do público alvo da educação especial no contexto da escola regular, no qual as experiências poderiam proporcionar possibilidades reais de desenvolvimento.

Em coerência com seu pensamento dialético, aborda outro conceito primordial para a compreensão dos processos vivenciados por pessoas com deficiência, a compensação, que se refere à forma como esses indivíduos potencializam suas deficiências a partir do enfrentamento da realidade e da criação de caminhos viáveis no âmbito social, superando a falta e promovendo sua inserção na sociedade. Desse modo, enfatizava que:

A educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VIGOTSKI, 1997, p. 47).

A deficiência, portanto, traz em si a potencialidade para a superação. Não se trata de universalizar esse postulado, pois isto iria frontalmente contra o pensamento do autor, posto que nem todos os indivíduos, em função de distintos fatores, como o ambiente no qual estão inseridos e até mesmo a própria personalidade, conseguem realizar esse processo. O desenvolvimento se dá na inter-relação entre fatores individuais e sociais em constante processo de interdependência.

É inegável que sua obra é primordial para fomentar na sociedade uma nova forma de conceber a deficiência, pois o processo de desenvolvimento da criança com deficiência, segundo ele, ocorre da mesma forma que o da criança dita normal, apenas é qualitativamente diferente. Além disso, somente em uma sociedade que se dispõe a incluir, sob novas bases, é possível um desenvolvimento que supere os limites, as barreiras, os impedimentos. Nessa

perspectiva, a educação inclusiva resulta indispensável para a realização desse processo.

III A teoria da subjetividade e a educação inclusiva

Percebe-se que a Psicologia ao longo dos tempos adotou distintos objetos de estudo em função das diferentes correntes que a constituem. No entanto, considera-se que a teoria da subjetividade representa com maior propriedade a compreensão acerca do complexo processo de tornar-se humano, sendo este seu objeto de estudo por excelência.

As ideias de González Rey (2011, 2017) representadas na teoria promovem uma fonte inesgotável de possibilidades no âmbito da pesquisa, da psicoterapia, da inclusão escolar e em muitos outros campos nos quais se exige o conhecimento sobre o homem. Isso ocorre por qualificar o entendimento acerca dos processos subjetivos que estão presentes em todas as atividades que transcorrem na sociedade e, fundamentalmente, em todas as relações humanas.

A subjetividade constitui um sistema e, sincronicamente, um processo holístico, dinâmico, dialético, plural e complexo que se evidencia tanto no nível individual quanto social. As experiências vivenciadas, nesse caso, são reelaboradas a partir de fatos externos e processos subjetivos. Por essa razão, nenhuma influência externa, por si só, determina o comportamento humano, uma vez que estas são reelaboradas de acordo com as experiências do indivíduo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; GOULART, 2019), implicando que a subjetividade consiste em uma produção, um sistema gerador por excelência.

Dessa forma, a subjetividade se constitui a partir das condições históricas, sociais e culturais como produção de indivíduos, grupos e sociedades e, em função de seu caráter gerador, transcende essas condições ao organizar-se em configurações e sentidos subjetivos constituídos por emoções e processos simbólicos. Logo, não é possível afirmar que este ou

aquele evento foi subjetivado e como o foi, uma vez que não são os processos racionais que definem sentidos e configurações subjetivas, constituindo-se apenas como uma das possibilidades que se apresenta em função das reflexões, decisões e representações que o sujeito desenvolve. Processos como as emoções, a criatividade e a imaginação contribuem de igual modo para a constituição da subjetividade. Como afirma González Rey (2017, p. 182) a subjetividade:

não é um fenômeno intrapsíquico, mas uma característica de todo processo humano, realidade e sistema. Subjetividade é tão simultaneamente intrínseca ao funcionamento social quanto aos processos individuais singulares. Subjetividade é um nível psicológico diferenciado da existência cultural dos humanos.

Assim, a subjetividade se expressa de forma individual e social. González Rey e Martínez (2016, p. 263) conceituam a subjetividade social como:

Os processos particulares que caracterizam qualquer instância social, desde um grupo informal até uma instituição, dentro de um sistema geral, a sociedade, cujas produções subjetivas aparecem de múltiplas formas nos sentidos subjetivos que geram as múltiplas configurações subjetivas dos espaços sociais, dentro dos quais as ações individuais se realizam.

Na subjetividade social se integram as configurações e sentidos subjetivos presentes nos diferentes espaços sociais de forma sistêmica, assim eventos que ocorrem em um espaço social podem influenciar outros, como é o caso da família e da escola, por exemplo. Na instituição que se pretende inclusiva, a subjetividade social perpassa os sentidos subjetivos individuais constituídos por professores, alunos, demais funcionários e as famílias dos educandos influenciando-os, ao tempo que sofre influência destes, por essa razão, a produção de sentidos e configurações subjetivas positivas em relação à inclusão possibilitam sua implementação de forma mais efetiva.

As emoções e processos simbólicos integram-se de variadas formas e

interminavelmente gerando os sentidos subjetivos que constituem a unidade simbólico-emocional da subjetividade. Representam a experiência vivida no passado e no presente nos distintos espaços sociais e, em seu movimento contínuo, constituem as configurações subjetivas que os organizam em uma rede subjetiva complexa e sem as quais, estes se apresentariam em um fluxo desordenado.

Em outras palavras, as configurações subjetivas “representam a expressão do vivido como produção subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 34). São elas que organizam a subjetividade como sistema e que apresentam certa estabilidade por estarem associadas a sentidos subjetivos anteriores aos do momento presente, os quais pressionam as novas produções de sentido com vistas a sua organização no sistema. São elas que geram as fantasias, pensamentos, emoções e percepções dominantes, bem como outros estados subjetivos que caracterizam qualquer função psicológica. Elas são inseparáveis da ação. (GONZÁLEZ REY, 2017).

Na perspectiva da teoria da subjetividade, as emoções adquirem um papel imprescindível, diferente da forma como vem sendo concebidas ao longo dos tempos. Isso se dá porque é impossível separar as emoções das experiências dos indivíduos, pois tudo que acontece no cotidiano implica em envolvimento emocional. E, além disso, tudo que se considera significativo, de fato, conduz a um maior envolvimento.

As emoções consistem em um extenso conjunto, com distintas intensidades e podem combinar-se de múltiplos modos com outras emoções. Um exemplo é o medo que pode se manifestar como pavor, terror, horror, medo, temor, receio ou apreensão. Além disso, as maneiras como as emoções se constituem na sociedade e em cada indivíduo, em particular, é imensa, tendo em vistas essas combinações e nuances. Em função disso, impressiona o modo como foram relegadas a segundo plano no entendimento do desenvolvimento social, histórico e cultural, no qual se priorizou a razão.

O resgate das emoções, portanto, não se dá de modo superficial, tendo em vista que estas são o âmago do que nos constitui como seres humanos.

Em sua inter-relação com os processos simbólicos que acontecem cotidianamente e historicamente, é possível perceber o caráter dinâmico, o permanente movimento em que mitos, crenças, posições políticas, concepções, representações sociais, entre outros processos simbólicos, se constituem ininterruptamente. É o caso das concepções referentes às pessoas público alvo da educação especial, que foram vistas em distintos períodos de modo diferente, em função do que afirma González Rey (2019, p. 6), “tudo no conhecimento humano é histórico, e conseqüentemente, conceitos não são substâncias em si mesmos, mas processos sensíveis a diferentes tratamentos em diferentes contextos históricos e em sistemas teóricos distintos”. Nessa perspectiva, entende-se, evoluiu a concepção acerca desses indivíduos.

O movimento pela inclusão enquadra-se nessa perspectiva, pois a sociedade contemporânea, ainda que atravessada por contradições, conflitos, conciliações, avanços e retrocessos dialeticamente expressos, pela primeira vez, admite a existência dos direitos das pessoas com deficiência. Isso ocorre porque os indivíduos estão imersos e profundamente interligados à sociedade, em seu constante movimento, logo, são influenciados social e culturalmente pelo momento histórico. Não obstante essa consideração, essas influências se configuram de forma qualitativamente diferente em cada indivíduo em razão das suas experiências e, por essa razão, há quem se posicione a favor, contra ou de modo indiferente à inclusão. Mas é também por essa razão, que as ações voltadas para a inclusão devem compreender a subjetividade em seus níveis individual e social, pois nestes se expressa o humano (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016).

Desse modo, há que se centrar também nos indivíduos público alvo da educação especial como sujeitos não somente de direitos, mas como geradores de processos subjetivos que não podem, como afirma González Rey (2019) ser padronizados como se se tratasse de um único ser com características similares. Na verdade, as distintas experiências vivenciadas podem levar cada um a possibilidades não imaginadas, justamente porque são únicas, fazem parte do processo de tornar-se humano e, no encadeamento próprio

dos processos subjetivos, podem enriquecer sua existência ou impedi-los de alcançar seus anseios.

De igual modo, no âmbito social, em particular, na instituição escolar, foco deste artigo, há que se observar os processos subjetivos que a afetam, modificam e constituem, sua subjetividade social. Ao fim e sempre, a mútua influência que exercem um sobre o outro, público alvo e escola, faz com que a subjetividade se torne o caminho que possibilita apreender a complexidade das relações existentes nesse contexto dotado de excepcional valor simbólico e emocional.

Faz-se necessário, ainda, compreender a escola enquanto instituição que acompanha a história e responde às demandas que a sociedade apresenta, logo, é fundamental admitir sua relevância ao longo dos tempos. Entretanto, deve-se reconhecer que a escola nunca foi para todos, em razão das exigências que conserva e que a determinam. Não obstante essa consideração, nas últimas décadas teve que garantir o acesso a, entre outros, os alunos do público alvo da educação especial. Essa abertura imposta levou a muitos contratempos, dificuldades, dilemas e preconceito. Afinal, como garantir alterações dessa magnitude em um lugar que se fez por séculos para tão poucos?

Na perspectiva da teoria da subjetividade de González Rey (2011; 2017) e Mitjans Martínez (2017), compreende-se que as modificações promovidas pela inclusão possibilitaram alterações na subjetividade social das instituições e, assim, impactaram indivíduos e a própria sociedade. Entre estas, como afirmou-se anteriormente, legitimou a educação para esses indivíduos como direito irrevogável.

Um dos aspectos que contribuiu para esse estado de coisas diz respeito à adesão ao modelo social da deficiência, mas isto por si só não explica o movimento que se observa na sociedade. Faz-se necessário admitir que há processos subjetivos importantes que se fazem presentes nesta na atualidade, pois todas as mudanças que se materializam nessa esfera são decorrentes de profundas alterações na subjetividade individual e social.

Admite-se que persiste uma cisão entre o que se considera como um direito e as crenças, valores e o preconceito ainda arraigados no contexto escolar, mas já se vislumbram progressos antes sequer imagináveis.

O modelo social, por outro lado, atribui ao capitalismo os intrincados obstáculos presentes na existência das pessoas com deficiência e, até certo ponto, sua argumentação revela-se apropriada. Não obstante essa consideração, os aspectos subjetivos relacionados a toda existência humana simbolizam que há mais por trás disso, dizem mais sobre a exclusão do que qualquer outra explicação. González Rey (2019, p. 9) comenta acerca da emancipação:

Qualquer emancipação é emancipação de certas contradições e injustiças, conduzindo a novos sistemas dentro dos quais novas injustiças e contradições irão emergir. O ponto não é a eliminação das contradições e injustiças, mas como lidar com elas por procurar novas alternativas para reduzi-las. Subjetividade é o aspecto chave no entendimento desse processo, porque no nível subjetivo não é possível padronizar a experiência humana, assim contradições e injustiças não são somente aquelas que aparecem objetivamente, mas também aquelas subjetivamente criadas por seres humanos.

A esse respeito, indivíduos e instituições vêm tentando encontrar alternativas criativas como já mencionado anteriormente: DUA, consultoria colaborativa, coensino, diferenciações pedagógicas. Essas formas de organização do ensino podem provocar modificações na subjetividade social da escola. Esses modelos, todavia, podem não funcionar se não se considerar a subjetividade social e individual evidenciadas no desenvolvimento de relações humanas que promovam o engajamento dos que compõem a gestão, dos professores e dos alunos típicos.

Nesse processo, essas possibilidades elaboradas podem conduzir a aprendizagem criativa, exatamente por evidenciar “o caráter produtivo, gerador e transgressor do aprendiz. Na aprendizagem criativa, a imaginação tem um papel fundamental” (MITJÁNS MARTÍNEZ apud MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 63).

Ainda, quanto à aprendizagem, Mitjans Martínez e González Rey (2017, p. 66) afirmam que é um processo subjetivo “tanto individual quanto social, em que o relacional tem importante papel”. Os autores consideram ainda que esta ocorre em “[..] espaço sociorrelacional que se caracteriza por uma subjetividade singular, dentro da qual o professor, suas ações, as relações com os colegas de turma e o próprio lugar social que o aluno ocupa são subjetivados singularmente pelos aprendizes”. Os alunos implicados emocionalmente com professores e colegas demonstram maiores ganhos em termos de aprendizagem.

Os elos infindos promovidos pelos sentidos subjetivos, unidade simbólico-emocional da subjetividade, em constante movimento geram configurações subjetivas que se destacam e, nas quais, a imaginação e o afeto preponderam. Por essa razão, conhecer o aluno deve consistir na principal tarefa do professor que atua com crianças e jovens do público alvo da educação especial, pois só assim conseguirá promover a aprendizagem para além do aspecto cognitivo.

No âmbito educacional, a teoria da subjetividade permite compreender as complexas interações existentes nas relações professor-aluno, aluno-aluno; relações essas permeadas por esse contexto social. Como defende Vigotski (1997), a qualidade dessas interações é fundamental para o desenvolvimento, em particular para o desse segmento da educação especial.

Observa-se que as normas, as exigências, a seletividade e o foco no desenvolvimento intelectual, de modo particular, muitas vezes não são adequados nem para os alunos típicos, tampouco para esse novo público. A excessiva competitividade e a ênfase no mérito geram condições que não são propícias ao aprender.

O problema com essa lógica é que se a criança não estiver implicada, não estiver envolvida, a aprendizagem pode não ocorrer. É o que pode advir com esses educandos, para os quais além da necessidade, em alguns casos, de diferenciações curriculares, há que existir um envolvimento afetivo com o professor e os colegas de sala de aula. Reconhece-se que nem sempre isso

acontece.

Como afirmam Martínez e Álvarez (2014, p. 11), “ o subjetivo, tanto na sua dimensão individual quanto social, ocupa um lugar central, transcendendo, assim, a concepção cognitivo-intelectual dominante do processo de aprender, tanto na produção científica, quanto no imaginário social. ” Logo, a forma como a escola está estruturada subverte o caráter complexo do aprender, pois ignora as singularidades das histórias de vida dos aprendizes, sua implicação com o que é ensinado e sua participação ativa nesse processo. Isso torna-se mais evidente no caso do alunado da educação especial.

Ao agir dessa forma, a escola apresenta-se como um espaço distante anos-luz da complexidade da subjetividade, da relevância que esta tem para a aprendizagem, pois os sentidos subjetivos produzidos nos distintos contextos, e, em particular na instituição escolar, contribuem enormemente para o aprender e se estes configuram-se como sentimentos de rejeição, vulnerabilidade e exclusão, esta experiência torna-se quase impossível (FORTES-LUSTOSA, 2017, p. 29-30).

“O defeito não tem um sentido subjetivo em si” (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 52). Tornar-se sujeito de sua própria história envolve a compensação, como diria Vigotski, propiciada por experiências relevantes de inserção social efetiva. Desse modo, subjetiva-se a realização, o crescimento pessoal.

As relações nas quais o aprendiz se envolve podem proporcionar sentidos subjetivos vigorosos, fortalecedores, essenciais, enfim. Esses, em configurações subjetivas marcantes elevam as possibilidades de criar sentidos em cadeias que se prolonguem indefinidamente e, que, por fim, ampliem sua existência.

O outro tem um papel significativo nesse movimento, uma vez que, em muitos casos, é ele quem diz quem se é. Uma experiência enriquecedora seria esse outro ver o público alvo como sujeito, como aprendiz, como parte. O outro, enfim, pode ser alguém que ao agir, ajuda a produzir sentidos e

configurações subjetivas enriquecedoras, fundamentais para o desenvolvimento.

A inclusão, portanto, traz à tona uma subjetividade individual e social que se eterniza no processo de reconhecimento dos direitos, na criatividade que flui e acolhe, no ambiente que se transforma e perdura, assim, em sujeitos que singularizam a condição de diferença como somente isso, uma expressão da diversidade humana, contraditória e complexa como a vida.

Referências

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*. v. 27, n. 49, p. 341-352, maio/ago. 2014.

ARAÚJO, E. S.; BUCHALLA, C. M. O uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde em inquéritos de saúde: uma reflexão sobre limites e possibilidades. *Rev. Bras. Epidemiol.* jul-set 2015; 18(3): 720-724.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. *Modelo social*: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. jul-ago 2010; 18(4).

BAWENS, J.; HOUCARDE, J. J. *Cooperative teaching*: rebuilding the schoolhouse for all students. PROED, 1995.

BRASIL. *Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E.G.; LOURENÇO, G. F.; GONÇALVES, A. G.; MANZINI, M. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. *Proposições*. Campinas, SP, v. 30, 2019.

FATTIG, M. L.; TAYLOR, M. T. *Co-teaching in the differentiated classroom*: successful collaboration, lesson design, and classroom management. John Wiley & Sons, Inc., 2008.

FORTES-LUSTOSA, A.V.M. A teoria da subjetividade e sua relação com a educação especial. In: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (Org.).

Subjetividade e educação especial: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa,

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, v.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; FILGUEIRAS, T. M. J. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, vol. 24, n. 3, 2012, pp. 557-566.

GILLBORN, D. *Racism and antiracism in real schools: theory, policy and practice*. Buckingham, UK, Philadelphia, PA: Open University Press, 1995.

GILLBORN, D. Youdell, D. *Rationing education: policy, practice, reform, and equity*. Buckingham, UK, Philadelphia, PA: Open University Press, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. L. Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. *Outlines. Critical Social Studies*. Copenhagen, 2007, v. 9. n.2, 2007, p. 3-14.

_____. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Os processos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MARTÍNEZ, A.M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011b.

GONZÁLEZ REY, F.; MARTÍNEZ, A. M. Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*. 2016, v. 27, n.º. 2, pp. 260 – 274.

GONZÁLEZ REY, F.; MARTÍNEZ, A. M. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, v. 15, n.º 1, 2016, pp. 5 – 16.

GONZÁLEZ REY, F. GOULART, D. M.; BEZERRA, M. S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Educação* (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s54-s65, dez. 2016.

_____. Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: unfoldings and consequences for cultural studies today. In: FLEER; M.; VEROSOV, N.; GONZÁLEZ REY, F. (Eds.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, 2017, p.173-193.

GONZÁLEZ REY, F. MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GOULART, D. M. The topic of subjectivity within cultural-historical approach: where it has advancing from and where is advancing to. In: F. GONZÁLEZ REY; A MITJÁNS MARTÍNEZ; DANIEL, M. GOULART, D. *Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research*. Singapore: Springer, 2019, p. 3-19.

LEPRI, C. *Viajantes inesperados: notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência*. Campinas, SP: Saberes Editora, 2012.

Mendes, E. G.; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MEYER, A., ROSE, D.H., GORDON, D. *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MICHELS, M. H. GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. GONZÁLEZ REY, F. *Psicologia, educação e aprendizagem: avançando nas contribuições da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____.; LE MOIGNE, J-L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E.G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013.

RIOUX, M.H.; VALENTINE, F. Does theory matter? Exploring the nexus between disability, human rights, and public policy. In: PORTHIER, D.; DEVLIN, R. *Critical disability theory: essays in philosophy, politics, policy and law*. Vancouver: University of British Columbia Press, 2006.

ROLDÃO, M. C. *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SLEE, R. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da educação a pedaços. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2012, pp. 120-129.

SOUSA, F. *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora, 2010.

TOMLINSON, S. *Educational subnormality: a study in decision-making*. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.

TRACEY, E. H.; MEYER, A. ROSE, D. H. *Universal design for learning in the classroom: practical applications (What Works for Special-Needs Learners)*. The Guilford Press, 2012.

UPIAS: The Union of the Physically Impaired Against Segregation (1976). *Fundamental principles of disability*. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes, 1991a.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VIGOTSKI, L. S. VYGOTSKI, L S. *Obras Completas – Tomo V. Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

Recebido em março de 2019

Aprovado em agosto de 2019