

A SUBJETIVAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE SOCIAL

SUBJECTIVATION IN SCHOOL INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF THE THEORY OF SOCIAL SUBJECTIVITY

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-080>

Luzineide de Sousa dos Santos Vieira

Graduada em Letras (UVA, 2004) e em Psicologia (UNILEÃO, 2012). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Arte-Educação (URCA, 2006), Docência do Ensino Superior (UNILEÃO, 2014), Saúde Mental (UNILEÃO, 2015) e Psicologia Hospitalar (FAVENI, 2020 e UNYLEYA, 2021)
E-mail: luzineided@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo objetiva descrever e discutir a subjetivação no contexto da inclusão escolar sob a perspectiva da teoria da subjetividade social. Para alcançar esse objetivo, adotou-se a análise bibliográfica a partir dos referenciais pertinentes à inclusão escolar, situados de 1994 a 2023. Entende-se a subjetivação como processo de construção e sedimentação de subjetividades, que, por sua vez, delimita o modo de pensar a educação inclusiva. Por fim, considera-se que urge pensar a inclusão a partir da análise crítica pautada na teoria da subjetivação social, na perspectiva de uma reflexão sobre o próprio fazer pedagógico, para se ter uma melhor compreensão de seus parâmetros, a fim de fomentar um pensamento crítico sobre o próprio posicionamento socio-político-cultural implicado na inclusão escolar. Pensar a educação inclusiva pela via da subjetividade implica considerar as peculiaridades de cada aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), pressupondo, portanto, mais que um conjunto de técnicas, mas uma postura ética: a de garantir o direito à diferença sem que essa diferença se torne desigualdade.

Palavras-chave: Confluência de Discursos; Ensino-aprendizagem; Inclusão Escolar; Sala de aula comum; Subjetivação; Subjetividade.

Abstract

This article aims to describe and discuss subjectivation in the context of school inclusion from the perspective of the theory of social subjectivity. To achieve this objective, a bibliographic analysis was adopted based on references from 1994 to 2023. Subjectivation is understood as a process of construction and sedimentation of subjectivities, which, in turn, delimit the way of thinking about inclusive education. Finally, it is considered urgent to think about inclusion from the perspective of the theory of social subjectivation, in the context of a reflection on the pedagogical practice itself, in order to have a better

understanding of its parameters, so as to foster critical thinking about the socio-political-cultural positioning involved in school inclusion. Thinking about inclusive education through the lens of subjectivity implies considering the unique characteristics of each student who is the target audience of special education (PAEE), thus requiring more than just a set of techniques, but an ethical stance: that of guaranteeing the right to difference without that difference becoming inequality.

Keywords: Common Classroom; Confluence of Discourses; School Inclusion; Subjectivation; Subjectivity; Teaching-learning.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo geral descrever e discutir a subjetivação no contexto da inclusão escolar, sob a perspectiva da teoria da subjetividade social. Busca alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) delimitar o conceito de Subjetivação; 2) analisar, nas políticas nacionais da educação inclusiva, a ruptura com a lógica da integração; 3) relacionar o Plano Terapêutico Singular (PTS) ao processo pedagógico; 4) conceituar o Plano Terapêutico Singular, enfatizando as concepções e marcos legais; 5) diferenciar os conceitos “Plano Terapêutico Singular” (PTS), “Plano Educacional Individualizado”(PEI), “Atendimento Educacional Especializado”(AEE) e “Público Alvo da Educação Especial”; 6) identificar os processos de subjetivação social na educação inclusiva. 7) conceituar subjetividade e subjetivação.

Os objetivos específicos estão relacionados às seguintes categorias de análise, que compõem o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa: “Delimitando o conceito de subjetivação”; “Ruptura com a lógica da integração”; “Plano terapêutico singular e inclusão escolar”; “Diferenciando ‘PTS’, ‘PEI’, ‘AEE’ E ‘PAEE’”.

Inicialmente foi feita a seleção do referencial teórico: obras pertinentes à inclusão escolar situadas de 1994 a 2023, em seguida foram feitos fichamentos a partir da leitura analítica. Subsequentemente, fez-se a análise a partir do referencial teórico pertinente à educação inclusiva, previamente selecionado. Por fim, as considerações finais apontam que a subjetivação no âmbito da educação inclusiva se estrutura como uma confluência de discursos que padronizam a abordagem à educação inclusiva, traduzindo o posicionamento político dos sujeitos da educação frente a esse processo. Considera-se, ainda, que os processos de subjetivação condicionam a visão de mundo e a abordagem à educação inclusiva, por isso, urge uma reflexão crítica acerca desses processos. Finalmente, considera-se que é imperativo consolidar o Plano Terapêutico Singular (PTS) e o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), inserindo-os no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola e nas políticas públicas de inclusão.

2 DELIMITANDO O CONCEITO DE SUBJETIVAÇÃO

A concepção acerca do processo de subjetivação sob o viés da teoria da subjetividade social de González Rey (2002) dialoga com a análise do discurso e a concepção cultural-histórica, que compreendem esse conceito como uma construção da tessitura social, cuja produção configura-se mediante uma teia de sentidos. Nessa perspectiva, portanto, a subjetivação trata-se de um processo configurado a partir da confluência de discursos produzidos de forma complexa no âmbito da inclusão escolar, pelos diversos atores da escolarização: família, docentes, discentes, gestão, equipe de apoio, o Estado, mediante o estabelecimento de políticas públicas, e a sociedade.

Esse processo pressupõe conciliações e uma disputa de forças processadas mediante os discursos, que vão se sedimentando e constituindo novos sentidos/ significações atribuídos ao processo de inclusão.

Gomes e González Rey (2007) propõem um deslocamento para o caráter complexo da confluência de demandas, parâmetros oficiais da educação, situações de ensino-aprendizagem, que são precedidos da participação ativa de todos os atores escolares e extraescolares, envolvendo articulação entre as dimensões individual e coletiva. Sendo assim, em sua teoria da subjetividade social, Fernando González Rey adota uma perspectiva cultural-histórica, enfatizando que os valores, as ideologias, o preconceito institucional e os sistemas de crenças impactam no processo educativo e na inclusão de alunos com desenvolvimento atípico, com diferenças, deficiências e altas habilidades.

No artigo “A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico”, autoria de Santos e Martínez (2016, p. 256), afirma-se: “A subjetividade individual é constituída pela articulação entre sujeito e personalidade, constituída pela articulação entre sujeito e personalidade, constituída como sistema aberto composto de uma plasticidade que permite a auto-organização do movimento psíquico”.

Compreende-se que a confluência de discursos socio-historicamente posicionados no contexto da inclusão escolar configura os sentidos atribuídos nesse âmbito, influenciando significativamente a atividade pedagógica dos atores que compõem a comunidade escolar.

Citando González Rey (2004), Santos e Martínez (2016) defendem que a subjetividade social traduz a integração de elementos de sentidos advindos de outros campos de subjetividade social, como gênero, família, aspectos econômicos e do trabalho, dentre outros, que, conforme as autoras “se inscrevem na configuração única da produção subjetiva atual da instituição, articulada às interações desenvolvidas por seus integrantes” (p. 257).

Essa tessitura social traduz-se nos sentidos atribuídos pela família dos alunos especiais matriculados na sala de aula comum, bem como nas significações inerentes às escolhas pedagógicas do docente, dos alunos, da gestão e das políticas públicas relativas à inclusão escolar.

A construção de identidades, valores e sentidos no processo de subjetivação da escola tem o potencial de incluir ou promover uma educação em que o aluno está na escola, mas a inclusão não se efetiva de fato, o aluno fica alheio ao processo de ensino-aprendizagem. Entende-se, por conseguinte, que há confluências de sentido que podem incluir ou excluir, criando barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas e de transporte (o direito de ir e vir).

Lustosa (2019) aponta o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma alternativa plausível, uma estratégia para superar as barreiras de inclusão. Segundo a autora, o DUA articulado com o modelo social da deficiência contribui para a superação das barreiras existentes na escola.

Destaca-se que a concepção de inclusão escolar aqui definida diz respeito à inserção do aluno especial na sala comum, adequando-se a escola às suas diferenças e necessidades, no sentido de superar as barreiras, garantindo a todos os alunos o direito de aprender. Compartilha-se da ideia de Diniz (2007) de que a deficiência é concebida enquanto processo advindo da articulação entre lesão e ambiente social hostil, na perspectiva do modelo social da deficiência.

Desse modo, defende-se que o modo como se aborda a inclusão escolar está vinculado a um determinado sistema de subjetivação, entendido como processo de confluência de discursos socio-histórico-culturais. Nesse contexto situam-se as delimitações do Projeto Político Pedagógico (PPP), cuja construção deve envolver a escola e a comunidade, bem como as políticas públicas de inclusão, que, portanto, pressupõem a concatenação de discursos sociais, históricos e culturais que, por sua vez, configuram as práticas pedagógicas, entendidas como discurso, retroalimentando o sistema.

3 RUPTURA COM A LÓGICA DA INTEGRAÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/ 2008) instaurou a ruptura paradigmática com a lógica da integração, adaptação da pessoa com necessidades especiais ao contexto escolar, ao reconhecer a matrícula na sala de aula comum como um direito incondicional e deslocando a práxis da integração para a inclusão, em que a escola é que se adequa às necessidades especiais.

Landim et al. (2024) argumentam que a PNEE/ 2008 apresentou avanços ao instituir a sala comum como preferencial e o AEE complementar. Contudo, dados do Censo Escolar analisados pelas autoras evidenciam o hiato entre política e práxis: embora as matrículas em classes comuns tenham crescido, persistem a insuficiência de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Para que a PNEE 2008 supere o status de “letra morta” é imperativo: 1) financiamento garantido para acessibilidade arquitetônica e tecnologia assistiva, conforme a Lei 13.146/ 2015 (Brasil, 2015); 2) formação continuada docente pautada no modelo social de Diniz (2007), rompendo com o modelo médico, que vê as deficiências como lesão a ser extirpada; 3) planejamento via Desenho Universal da Aprendizagem

(DUA), que prevê alcançar à heterogeneidade da classe, para eliminar barreiras metodológicas; 4) equipe multiprofissional de apoio, assegurando o direito ao AEE previsto no decreto 7.611/ 2011(Brasil, 2011).

Dessa forma, ao articular o modelo social de Diniz com a análise de Landim et al., efetiva-se uma escola que viabilize a educação inclusiva com participação efetiva e aprendizagem para todos, voltada à pluralidade. Essa visão traduz um tipo de subjetivação social que condiciona o paradigma da educação inclusiva.

As políticas nacionais de educação especial no Brasil, entre 1994 e 2023, revelam um percurso de avanços normativos e desafios estruturais constantes, como analisam Landim et al. (2024). A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/ 2008) representou ruptura com a lógica da integração, porém a efetivação da educação inclusiva na sala comum ainda esbarra em concepções de deficiência ancoradas no modelo biomédico.

Diante desse hiato, Diniz (2007) argumenta que a deficiência não está no corpo do sujeito, mas nas barreiras sociais que impedem sua participação. Essa mudança de paradigma é central para compreender os impasses atuais.

O modelo social da deficiência defendido por Diniz (2007) fundamentou conquistas importantes do movimento surdo. Reis e Lima (2022) destacam que o reconhecimento da educação bilíngue de surdos na LDB é fruto de lutas históricas. A garantia da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua representa ousadia curricular. É uma disputa por seleção cultural que rompe com a normalização ouvinte e reconhece a diferença linguística como direito, dialogando com a concepção de currículo como enunciação cultural.

Apesar desses avanços, Landim et al.(2024) demonstram que as políticas entre 1994 e 2023 foram marcadas por discontinuidades, financiamento insuficiente e formação docente fragilizada. O resultado é o que a literatura chama de “inclusionismo excludente”: alunos estão matriculados na sala comum, mas profundamente separados do processo de aprendizagem.

Superar esse quadro requer uma articulação entre políticas públicas educacionais com a compreensão de currículo sob a ótica do modelo social, superando o modelo biomédico. O planejamento docente precisa ser realizado via Desenho Universal da Aprendizagem, a fim de que a escola seja um espaço de efetiva inclusão, sem temer a pluralidade.

4 PLANO TERAPÊUTICO SINGULAR E INCLUSÃO ESCOLAR

Discute-se, aqui, o Plano Terapêutico Singular (PTS) como dispositivo de efetivação da educação inclusiva, analisando o PTS enquanto estratégia intersetorial que materializa o modelo social da deficiência no cotidiano escolar. O PTS opera como ferramenta docente inovadora, para disputar o currículo, rompendo com práticas normalizadoras e afirmando o direito à singularidade. Conclui-se que o PTS, ao articular saúde

e educação, concretiza as políticas públicas de inclusão definidas no período de 1994 a 2023 (Landim, et al., 2024).

A educação inclusiva, consolidada como direito a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/ 2008), exige da escola dispositivos que transcendam o modelo biomédico, que vinculava a inclusão somente a partir do diagnóstico pautado em um CID, dependendo de uma avaliação médica. A inovação, no contexto das atuais políticas públicas de inclusão é que a avaliação para definir a inclusão de alunos figura-se como uma atividade de avaliação pedagógica.

Nesse cenário, o Plano Terapêutico Singular emerge como tecnologia de cuidado oriunda do Sistema Único de Saúde que, ao migrar para o campo educacional, tensiona práticas escolares historicamente excludentes.

Diante disso, questiona-se: como o PTS pode operar como instrumento de disputa curricular, na perspectiva das “Teorias de Currículo”, de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), que consideram o currículo como um território de disputas políticas e socio-culturais? Parte-se da tese de que o PTS, fundamentado no modelo social de deficiência de Diniz (2007), constitui-se como ousadia freiriana na obra “Medo e Ousadia” (Freire; Shor, 2021), ao reorganizar o currículo em torno da singularidade do sujeito, dialogando-se, portanto com Freire nessa obra.

Compactua-se, nessa perspectiva, com a conclusão de que a escola precisa adotar o Plano Terapêutico Singular (PTS) no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, no intuito de implementar essa ferramenta como estratégia discursiva da inclusão escolar.

5 PLANO TERAPÊUTICO SINGULAR: CONCEPÇÕES E MARCOS LEGAIS

O PTS foi instituído pelo Ministério da Saúde como arranjo da Clínica Ampliada (Brasil, 2007). Define-se como “um conjunto de propostas de condutas terapêuticas articuladas, para um sujeito individual ou coletivo, resultando na discussão coletiva de uma equipe interdisciplinar” (Brasil, 2007, p. 40).

No campo da educação, o PTS ganha força após a Política Nacional da Educação Inclusiva (PNEE de 2008), que determina a articulação intersetorial entre Atendimento Educacional Especializado (AEE) e saúde (Brasil, 2008). Landim et al. (2024) demonstram que entre 1994 e 2023 as políticas nacionais oscilaram entre perspectivas inclusivas e segregadoras. Nesse percurso, o PTS se afirma como contraponto a tentativas de retrocesso, pois pressupõe a permanência do estudante na escola comum com os apoios necessários.

Diniz (2007) é fundamental para compreender essa mudança: para o modelo social, “a deficiência é o resultado da interação entre corpos com lesões e uma sociedade discriminatória” (Diniz, 2007, p. 9). Logo, o PTS não visa corrigir o corpo, mas eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas.

Incluir pela via da subjetividade é compreender que não se adapta apenas o conteúdo, mas que se transforma a relação. A escola inclusiva é aquela que se deixa afetar pelo encontro com o outro e que reconhece que cada estudante PAEE traz consigo um modo singular de estar no mundo (Diniz, 2007).

Lopes e Macedo (2011) afirmam que “o currículo é uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 41). Ao construir um PTS, a equipe escolar disputa que sentidos serão atribuídos à diferença na escola. A ousadia, categoria paulofreiriana na obra “Medo e Ousadia” (2021), é condição para essa disputa. Freire e Shor (2021) apontam que “transformar o medo em ousadia é tarefa política” (Freire; Shor, 2021, p. 33). Na inclusão, o medo se manifesta na recusa em flexibilizar tempos, espaços e avaliações. O PTS é ousadia de planejar “com”, e não “para” o estudante.

No caso de estudantes surdos, Reis e Lima (2022) evidenciam que a Lei 14.191/ 2021, ao alterar a LDB, garante a educação bilíngue. O PTS é o instrumento que operacionaliza esse direito no cotidiano: define se a Libras será L1, se haverá intérprete, se a escola será bilíngue. Portanto, não se trata de adaptação curricular, mas de garantia de direito linguístico.

6 DIFERENCIANDO “PTS”, “PEI”, “AEE” E “PAEE”

É comum a confusão conceitual. O Plano Educacional Individualizado– PEI, tem foco estritamente pedagógico e é elaborado pela equipe escolar. O Plano do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio na inclusão e deve ocorrer no contraturno. O PAEE diz respeito ao Público-Alvo da Educação Especial. O AEE-PAEE organiza o atendimento especializado. Já o PTS é intersetorial: articula educação, saúde e assistência social em torno de metas de vida, não apenas escolares. Na lógica da inclusão, o PEI deve ser parte constitutiva do PTS, este, quando assumido pela escola, desloca a deficiência do corpo para as relações sociais e pedagógicas. Materializa o modelo social defendido por Diniz (2007) e responde aos desafios históricos mapeados por Landim et al. (2024).

Como dispositivo curricular, nos termos de Lopes e Macedo (2011), o PTS produz novas identidades escolares, portanto pressupõe uma subjetividade social: o estudante deixa de ser “aluno de inclusão” para ser “sujeito de direitos”. Isso exige a ética da ousadia de Freire e Shor (2021): ter coragem de construir a escola para todos, não apesar de alguns.

O desafio posto às redes de ensino é institucionalizar o PTS como política, garantindo tempo para planejamento coletivo e formação intersetorial.

7 SUBJETIVIDADE E SUBJETIVAÇÃO: FUNDAMENTOS PARA UMA ABORDAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva não se efetiva apenas pela garantia de acesso físico ou pela disponibilização de serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para além das barreiras arquitetônicas

e curriculares, é necessário compreender como a escola lida com a subjetividade dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

7.1 CONCEITOS CENTRAIS: SUBJETIVIDADE E SUBJETIVAÇÃO

A subjetividade pode ser compreendida como o conjunto de processos internos pelos quais o sujeito significa o mundo, constrói sua identidade e estabelece relações com o outro e com o conhecimento (Vygotsky, 1997). Não se trata, portanto, de um atributo individual fechado, mas de uma produção histórica e social.

Já a subjetivação refere-se ao processo contínuo de constituição desse sujeito. Para Foucault (2004), os dispositivos escolares, as normas e as práticas pedagógicas produzem modos de ser aluno. Desse modo, a escola pode operar tanto na lógica da docilização quanto na lógica da autoria e da emancipação do sujeito.

Na perspectiva da deficiência, Débora Diniz (2007) rompe com o modelo médico ao afirmar que a deficiência é uma construção social. Essa ruptura abre espaço para pensar o sujeito para além do diagnóstico, reconhecendo sua singularidade e sua capacidade de significar sua própria experiência.

Incluir pela via da subjetividade é compreender que não se adapta apenas o conteúdo, mas que se transforma a relação. A escola inclusiva é aquela que se deixa afetar pelo encontro com o outro e que reconhece que cada estudante PAEE traz consigo um modo singular de estar no mundo (Diniz, 2007).

Dessa forma, a abordagem inclusiva deixa de ser um conjunto de técnicas e passa a ser uma postura ética: a de garantir o direito à diferença sem que essa diferença se torne desigualdade.

7.2 A INFLUÊNCIA DA SUBJETIVIDADE NA ABORDAGEM INCLUSIVA

Assumir a subjetividade como eixo da prática pedagógica implica em três deslocamentos importantes:

- 1 Do rótulo ao encontro: em vez de tratar “o autista” ou “o deficiente intelectual”, a escola reconhece João, Maria, Pedro. O Plano Educacional Individualizado (PEI) deixa de ser apenas um instrumento técnico de adaptação e passa a ser um projeto que considera desejos, história de vida e formas próprias de aprender (Diniz, 2007).
- 2 Da integração à participação com autoria: a presença física no PAEE na sala comum não garante inclusão. É preciso que esse estudante tenha voz, possa escolher, errar e criar. O AEE, nesse sentido, não deve se reduzir a reforço escolar, mas constituir-se como espaço de escuta e de produção de estratégias que impliquem a participação do sujeito na cultura escolar (Brasil, 2008).
- 3 Do combate à exclusão objetiva e subjetiva: as barreiras não são apenas físicas. Existe também a exclusão subjetiva, quando o aluno está na sala, mas é silenciado, infantilizado e tratado como

incapaz. Uma abordagem pela subjetivação busca romper com práticas que produzem sujeitos dependentes e propõe a escola como espaço de produção de autonomia (Foucault, 2004).

Vygotsky (1997), nos estudos de defectologia, já defendia que a deficiência em si não define o desenvolvimento. O que define são as relações sociais e as mediações culturais oferecidas ao sujeito. Assim, a escola inclusiva deve ser aquela que cria condições para que a diferença seja fonte de desenvolvimento e não de estigma.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A subjetivação figura-se como processo de confluência de discursos socio-político-histórico-cultural, cujos atores não são neutros, eles estão político-socio-historicamente posicionados. Esse processo interage com o contexto escolar, delimitando parâmetros de percepções de mundo, que definem a abordagem à educação inclusiva.

Defende-se, portanto, que a maneira como se aborda a inclusão escolar está diretamente relacionada ao sistema de subjetivação, apresentando paradigmas inclusivos ou excludentes.

Nessa perspectiva, essas delimitações paradigmáticas influenciam o Projeto Político Pedagógico (PPP), cuja construção deve envolver a escola e a comunidade. As políticas públicas de inclusão estão igualmente subordinadas aos processos de subjetivação, uma vez que pressupõe uma posição socio-histórico-político-cultural. Essas influências são dialéticas, em que um sistema afeta o outro, retroalimentando-se reciprocamente.

Dessa forma, urge pensar a inclusão a partir da ótica da teoria da subjetivação social para se ter uma melhor compreensão de seus parâmetros, a fim de fomentar um pensamento crítico sobre o próprio posicionamento socio-político-cultural implicado na inclusão escolar. Nesse sentido, é imperativo a escola adotar o Plano Terapêutico Singular e o Desenho Universal da Aprendizagem, que é pensado para alcançar a todos os alunos em suas alteridades, a fim de que a subjetivação hegemônica seja assertiva para a implementação de uma educação efetivamente inclusiva. O desafio para as redes de ensino, nessa visão, é institucionalizar o Plano Terapêutico Singular (PTS) e o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) no Plano Político Pedagógico (PPP) da escola e nas políticas públicas para a educação inclusiva.

Enfim, considera-se que a subjetivação no âmbito da educação inclusiva se estrutura como uma confluência de discursos que padronizam a abordagem à educação inclusiva, traduzindo o posicionamento político dos sujeitos da educação frente a esse processo. Na práxis pedagógica, pensar a educação inclusiva pela via da subjetividade implica considerar as peculiaridades de cada aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Dessa forma, a abordagem inclusiva deixa de ser um conjunto de técnicas e passa a ser uma postura ética: a de garantir o direito à diferença sem que essa diferença se torne desigualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. **Clínica Ampliada, Equipe de Referência e Projeto Terapêutico Singular**. 2 ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2000**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.

_____, Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. **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: Presidência da República, 2015.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOMES, C.; GONZÁLEZ REY, F. L. Inclusão escolar: Representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v.27, n.3, p. 406-417, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/zwQQT4y4bfGCgYGbJDnJ55N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: julho/ 2026.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: Caminhos e desafios. Tradução de Manoel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson learning, 2002.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima; MELO, Charyze de Holanda Vieira; REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas nacionais da educação especial brasileira entre 1994 e 2023: diferentes propostas, desafios constantes. **Revista Videre**, Dourados, v. 16, n. 35, p. 144-165, jul./ dez. 2024. DOI: 10.30612/videre.v16i35.17510.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. In: **Otutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG. V.3.n1.p.114-134. Jan./ abr. 2019. ISSN: 2526-7647.

REIS, Flaviane; LIMA, Marisa Dias. Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 761-780, out./ dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670061/30751>. Acesso: julho/ 2026.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTÍNEZ, Albertina Mitiáns. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n2, p. 253-268, Abr – Jun, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DbcwYNzDMZkMw7zLRtsMFbM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: julho/2026.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras escogidas V. Madrid: Visor, 1997.