



## Representatividade institucional frente a (des)construção de identidade e subjetividade no século XXI: a “tão sonhada” inclusão.

*Institutional representativeness speeches in the face of (de) construction of identity and subjectivity in the 21st century: the “so dreamed” inclusion.*

 **Thyara Fiorillo Duarte Resende**  
Mestre em Educação  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.  
Juiz de Fora, Minas Gerais – Brasil.  
[thyarafduarte@hotmail.com](mailto:thyarafduarte@hotmail.com)

 **Livia Fabiana Saço**  
Mestre em Educação Física  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.  
Juiz de Fora, Minas Gerais – Brasil.  
[livia.saco@ufjf.edu.br](mailto:livia.saco@ufjf.edu.br)

 **Eliana Lucia Ferreira**  
Pós Doutora em Ciências Humanas e Doutora em Educação Física  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.  
Juiz de Fora, Minas Gerais – Brasil.  
[eliana.ferreira@ufjf.edu.br](mailto:eliana.ferreira@ufjf.edu.br)

**Resumo:** A proposta de discussão aqui apresentada discorre sobre a representatividade institucional frente a (des) construção de identidade e de subjetividade no século XXI e sua visibilidade no discurso da inclusão. Para essa análise, constituída por uma pesquisa qualitativa, utilizou-se procedimentos de “análise do discurso” na perspectiva francesa, como referencial metodológico, e na materialidade discursiva diante aos “autores do conhecimento”, aqui representados por professores, diretores e coordenadores de uma escola estadual de Minas Gerais, que expuseram seus discursos sobre suas representatividades e inserção na educação. O discurso da inclusão educacional, como um direito constitucional garantido pela Constituição Brasileira de 1988, perpassa por grandes desafios, o que se relaciona à sua efetivação prática em um contexto de garantias de direitos. Dessa forma, sua reanálise ativa merece destaque no que condiz com a luta pela representatividade e pela heterogeneidade institucional e com a efetivação das políticas constitucionais para os alunos com deficiência.

**Palavras chave:** educação; escola; inclusão; subjetividade.

**Abstract** The discussion proposal presented here discusses institutional representation in the face of the (de) construction of identity and subjectivity in the 21st century and its visibility in the discourse of inclusion. For this analysis, constituted by a qualitative research, procedures of "discourse analysis" were used in the French perspective, as a methodological framework, and in the discursive materiality in front of the "authors of knowledge", here represented by teachers, principals, and coordinators of a Minas Gerais state school, which exposed their speeches about their representations and insertion in education. The discourse of educational inclusion, as a constitutional right guaranteed by the Brazilian Constitution of 1988, goes through great challenges, which are related to its practical realization in a context of rights guarantees. Thus, its active reanalysis deserves to be highlighted in terms of the struggle for representativeness and institutional heterogeneity, and with the implementation of constitutional policies for students with disabilities.

**Key-words:** education; school; inclusion; subjectivity.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

RESENDE, Thyara Fiorillo Duarte; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lucia. Representatividade institucional frente a (des) construção de identidade e subjetividade no século XXI: a “tão sonhada” inclusão. *Dialogia*, São Paulo, n. 39, p. 1-12, e20533, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/39.2021.20533>.

*American Psychological Association (APA)*

Resende, T. F. D., Saço, L. F., & Ferreira, E. L. (2021, set./dez.) Representatividade institucional frente a (des)construção de identidade e subjetividade no século XXI: a “tão sonhada” inclusão. *Dialogia*, São Paulo, 39, p. 1-12, e20533. <https://doi.org/10.5585/39.2021.20533>.

## Introdução

A perspectiva normatizadora e a busca dos grupamentos homogêneos instituídos dentro das escolas permitiu uma consolidação de uma visão educacional, pela qual tornou possível tratar os alunos com deficiência como um grupo formado absolutamente distinto dos outros alunos, devido a formações discursivas e ideológicas que foram sendo constituídas e enraizadas na sociedade brasileira ao longo do tempo.

As últimas décadas tem sido marcada por movimentos, políticas, metas e diretrizes que visam garantir a educação para todos, sendo um dos principais desafios educacionais da maioria dos países. Principiado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (UNICEF, 1990), propôs garantir o direito de todas as pessoas à educação, assegurando a igualdade de acesso às pessoas com deficiência, impulsionando o desenvolvimento de outros movimentos com ênfase nas concepções e práticas educacionais voltadas para esse público.

Nesse sentido, no Brasil, tem sido implementadas diretrizes e programas que visam incluir, de modo efetivo, os alunos com deficiência nas escolas regulares (BRASIL 2008, 2015). Mantoan (2003) reverbera que os alunos com deficiência transitam no ambiente escolar regular, porque o sistema prevê ensinamentos segregados dentro da escola, devido a uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Isso não caracteriza a inclusão. A autora ainda destaca que para se ter inclusão escolar é necessário que as escolas rompam com paradigmas, formalismos enraizados em sua estrutura organizacional. Por não existir apenas uma única forma de educar, um único tipo de aluno, as escolas precisam se modernizar para somente assim promover a inclusão de todos os alunos em seus espaços.

As ações estabelecidas para o processo inclusivo no Brasil, geralmente, estão voltadas mais especificamente para a formação de professores e para a adequação estrutural dos espaços escolares, com o intuito de garantir acesso, permanência e êxito no ensino e na aprendizagem dos alunos com deficiência.

A trajetória social, política e histórica do país demarca os sujeitos em sua constituição ideológica individual e coletiva que, atualmente, prolifera a produção de discursos de rótulos acadêmicos, suprimindo as marcas de identidade e subjetividade no constituinte do “SER”. Nesta perspectiva, Courtine (2014) aborda que a constituição do sujeito é interpelada pela ideologia e por uma sequência de discursos dominada por uma formação discursiva determinada. Assim, para o autor, o objeto do enunciador irá dar coerência à sua declaração que o constituirá como sujeito, muitas vezes suprimido no indivíduo deficiente.

O ambiente escolar e sua modelação foram alavancados por moldes padronizados em decorrência de uma aprendizagem pré-definida, visando um desenvolvimento uniforme dos discentes, relacionado à apreensão dos conteúdos estabelecidos, em um Fordismo educacional na sua linha de montagem (PINTO, 2012). Essa “modelação” do indivíduo face ao contexto educacional é tema de debate há tempo, principalmente frente ao século XXI, que, em sua era digital, apresenta um grande volume e velocidade de informações, além de avanços tecnológicos nos diversos espaços virtuais (ALVES, 2013).

Rangel (2010) salienta o significativo contexto referente à dissociação das instituições sociais frente ao contexto da “identidade e subjetividade” desse “SER” e suas relações no âmbito escolar, familiar e sociocultural, em um processo moldado ou permanente, consolidando a emergente ruptura de crianças em seu sistema educacional.

Em relação, aos inúmeros mecanismos de desfiliação presentes atualmente, o enfraquecimento da instituição escolar, sua precarização educacional e fragilidade no reconhecimento como organização transformadora e relacional, sem garantias para fomentar condições de futuro ao cidadão, perante o sistema público de ensino básico brasileiro e sua relação histórica, geram inseguranças, incertezas, descrenças, alienações e fomento à exclusão educacional (FREITAS, 2009).

Nesse quesito, a invisibilidade desse indivíduo com a crescente “quebra” nos padrões da normalidade extrapola a condição educacional, maculando seu processo individual de aprendizagem, suas capacidades e possibilidades no desenvolvimento da inclusão desse aluno no âmbito educacional e social.

Assim, as escolas e a sociedade continuam a gerar condutas equivocadas em relação a esse aluno com deficiência, e a gerar diagnósticos alavancados em busca de respostas para os familiares e para a instituição de ensino, rotulando indivíduos e ofuscando suas identidades, potencialidades e subjetividades formacionais.

Outro viés importante a ser enfatizado, consiste no uso de medicalização emergente no fim do século XX, a florada no XXI. Essa epidemia de diagnóstico desenfreada ultrapassa o limiar do entendimento relacional, social e individual, atravessando os ambientes clínicos, enraizando-se em ambientes escolares, frente a déficits de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, o que é preocupante, principalmente nas condições relativas à infância, pois rotula vidas nas diferenças, silenciando as singularidades e homogeneizando cada vez mais os espaços escolares.

Assim, as práticas educacionais resultam na desigualdade social de diversos grupos e proclamam que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes

discriminatórias. No paradigma da inclusão, ao afirmar que todos se beneficiam quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais de estudantes, são impulsionados os projetos de mudanças nas políticas públicas.

Nesse sentido, diante das rotulações em um contexto educacional imbuídas por desfiliações institucionais, traremos, neste trabalho, uma discussão sobre esse processo estagnado e sua visibilidade frente aos autores do conhecimento a caminho do discurso da inclusão, assim como as diversificadas facetas do processo educacional.

## 2 Percursos metodológicos

Esta pesquisa caracterizou-se como sendo qualitativa, pois utilizou procedimentos de análise do discurso como referencial metodológico. Diante do pressuposto do “dispositivo de análise”, Orlandi (2007) discorre sobre o referencial de que analisar é compreender a ordem do discurso em questão.

Nessa perspectiva, a autora ressalta, ainda, que o discurso na escola pode fornecer indícios de como esse aluno com deficiência se interpela na sociedade, pois os discursos estão sempre coordenados e não soltos. Assim, a Análise do Discurso busca encontrar não o ideológico explícito ou implícito do texto, mas a maneira como o dito se significa, a historicidade desse significar.

Em relação ao discurso enunciado pelo sujeito, Orlandi (idem) afirma que para que este seja compreendido, é preciso considerar seu sentido, isto é, o sujeito se inscreve (e inscreve o seu dizer) em uma formação discursiva que relaciona com outras formações discursivas em recursos discursivos disponíveis socialmente.

Além disso, a relação entre a situação social do sujeito e a sua posição no discurso não é direta. Há formações imaginárias que presidem essa relação, de modo que o lugar de onde ele fala se reflete no que ele diz. É, portanto, um jogo de imagens que se projeta em todo discurso. Segundo Orlandi (2007), a formação discursiva se define como aquilo que, numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição apresentada em uma conjuntura sócio-histórica, determina o que pode e deve ser dito.

Diante do proposto, os autores deslocam para essa análise a materialidade discursiva de “autores do conhecimento” aqui representados por professores, diretores e coordenadores de uma escola estadual de Minas Gerais, coletada no período de 03/05/2019 a 08/05/2019. As entrevistas tiveram aprovação pelo parecer consubstanciado:3.191.693, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora. Todos os participantes assinaram o termo consentindo a

divulgação das entrevistas para fins acadêmicos e suas identidades foram privadas e representadas pela letra S (sujeito), seguido de número sequencial.

No tocante à sua materialidade, buscou-se compreender os sentidos produzidos, ou melhor, entender como é que o sujeito estava ali produzindo sentidos, já que o texto não produz sentidos em si mesmo e sim pelos sujeitos e suas relações em seu contexto simbólico, histórico e ideológico (FERREIRA, 2003).

Para as análises dos dados aqui apresentados, partiu-se do princípio teórico de que o discurso (verbal e não verbal), para significar, inscreve-se na história, ou seja, os sentidos têm uma historicidade. Por meio da observação de alguns aspectos dos discursos através de marcas linguísticas utilizadas como os pronomes, os adjetivos, as paráfrases e os advérbios, buscou-se compreender como eles foram sendo usados tanto em relação ao sujeito com sua história, quanto com seu momento social, estabelecendo as bases discursivas sobre as quais foram feitas as interpretações (onde, quem, como, para quem), discutindo as análises com autores contemporâneos.

### 3 resultados e discussão

Ao conservar o modelo de organização de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações, que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação e mantêm a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. O artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência versa sobre o direito da pessoa com deficiência à educação ao afirmar que:

[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]. (ONU, 2006).

Sendo assim, as práticas educacionais concebidas a partir de um padrão de estudante, de professor, de currículo e de gestão, redefinem a compreensão acerca das condições da educação inclusiva.

O movimento mundial pela educação inclusiva, ao longo dos anos, vem consistindo numa ação política, cultural, social e pedagógica, que tem por finalidade a defesa do direito de estudantes poderem estar inseridos e se desenvolverem no âmbito escolar sem nenhuma discriminação. No entanto, o sistema educacional brasileiro se impregna historicamente pelo tratamento excludente

em relação àquelas pessoas que apresentam padrões físico, social e cultural diferentes de padrões ditos formais em uma sociedade (ORLANDI, 1999).

Nesse sentido, trazemos abaixo excertos a partir das análises do discurso relatado e o modo como o discurso de inclusão é (re) apresentado e incorporado às ações de agentes educadores de uma escola estadual, buscando apresentar a discussão do entrelaçamento dos sistemas na geração e apropriação nas narrativas presente.

Nesse movimento, indagamos inicialmente sobre a representatividade institucional diante o contexto da Inclusão, especificadamente em relação à inclusão de alunos com deficiência em sua prática escolar cotidiana.

(...) eu acho que na rede pública estruturada da forma que está não existe inclusão e nem vai existir, é complicado dizer isso, porque para a secretaria de educação temos inclusão, mas para o meu padrão temos uma integração. A família não tem obrigação de cuidar da criança, a escola tem, mas a escola não tem recurso, acaba que esse trabalho depende é do professor. O sistema não se compromete, e sim o professor. (S1).

Nesse recorte discursivo, o interlocutor inicia o seu enunciado por meio do modalizador “acho”, deixando evidenciar uma incerteza perante a sua opinião em relação à estrutura da rede pública de ensino e a uma “real” inclusão. Destacamos aqui a posição de representatividade maior do interlocutor dentro da comunidade escolar – diretor institucional- o que deixa transparecer um pessimismo frente ao quadro atual.

Com a precarização em massa de suas inúmeras concepções institucionais, privação de proteção e garantias sociais, sem vínculos ou reconhecimento, essa precarização proporciona o rompimento e a transformação em uma deterioração das condições materiais de vida, seja nas relações familiares empobrecidas e sua potente transmissão cultural e reprodução existencial frágil diante sua inserção relacional, seja pela marginalização do acesso às oportunidades sociais, econômicas e culturais (RANGEL, 2010).S1 ainda complementa:

Para ter inclusão seria necessária uma rede de esforços, uma equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, psiquiatra, assistente social), a parte pedagógica a gente faz, mas incluir perpassa por essa rede. Por exemplo ontem veio a equipe de fisioterapeutas do nosso aluno cadeirante, para que junto com a escola pudesse ser discutido qual a melhor opção de desenvolvimento para ele, mas isso é pago pelos pais, e não são todos aqui que possuem essa condição, isso facilita muito nosso trabalho. O caso da outra aluna que vive com a família em situação de miséria, estamos correndo atrás para tentar auxiliá-la, pois não temos apoio de nenhum órgão, que faça esse acolhimento com as famílias.

Relacionado aos inúmeros mecanismos de desfiliação presente atualmente, o discurso do entrevistado deixa claro o enfraquecimento da instituição escolar, sua precarização educacional e sua fragilidade no reconhecimento como organização transformadora e relacional. Sem garantias para fomentar condições de futuro ao cidadão, perante o sistema público de ensino básico brasileiro e sua relação histórica a uma classe social marcada por características precárias, a precariedade na educação ganha espaço, leva à insegurança, às incertezas, às descrenças, às alienações e ao fomento à exclusão social (FREITAS, 2009).

Enfatizamos o contexto em que o enunciador fala sobre os órgãos competentes, os quais deveriam transpor para a prática o que é direito no papel. Essa situação presente em experiências de marginalização ofusca as soluções, aumenta esforços, com a ausência de uma reflexão crítica com os conflitos sociais. O despreparo frente aos desafios impostos e à condição de educação tornam-se motivos de ampla preocupação.

(...) porque para a secretaria de educação temos inclusão, mas para o meu padrão temos uma integração. O sistema não se compromete pois não temos apoio de nenhum órgão, que faça esse acolhimento com as famílias (...) (S1).

Responsabilizados individualmente pelo fracasso, os agentes educacionais locais encontram-se limitados em um processo estrutural de derrota em sua vida social, acobertados pelo conformismo político e pela negação por parte do Estado da “real” educação pública, resolutiva e de qualidade. Entre inúmeros gargalos de difícil resolubilidade, a falta de orçamento, escassez de recursos e treinamento do corpo docente limitam o apoio necessário para o sucesso da inclusão. (FREITAS, 2009).

Ratificando o contexto relacionado aos líderes educacionais, Murphy (2018) enfatiza sobre as incumbências das autoridades locais e distritais, sendo estes responsáveis finais pela implementação bem-sucedida de programas de educação especial inclusivos. Reforça, ainda, sobre a inapetência dos gestores quanto ao conhecimento e às habilidades para supervisionar com eficácia os programas de educação inclusiva, e que a colaboração entre a equipe, alunos e comunidade, somada a meios e recursos educacionais, é vital para o sucesso dos programas de educação inclusiva.

Em relação aos agentes ativos no processo educacional que mobilizam e compartilham ações investindo em práticas sociais no pressuposto da inclusão, ou tentando fazer “o possível” frente a posição de líder educacional destaca-se a fala de S1:

(...) estamos correndo atrás para tentar auxiliá-la depende é do professor. O sistema não se compromete, e sim o professor (...) (S1).

Nesse sentido, Barbosa (2018, p.598) salienta como mecanismo de luta e esperança, as denominadas “*capacity building*”, entendendo suas facetas cognitivas, psicológicas e políticas. Demarcando a educação, como “construtor de capacidades” acolhendo em suas ações, mecanismo de superação das condições presentes na precariedade educacional, junto a vários segmentos da população - atingindo não apenas os marginalizados - visando justiça, paz e estabilidade social.

Para Omote (2018), a escola consiste na instituição social mais importante, por conseguir construir uma mentalidade de inclusão nas novas gerações de cidadãos. Dessa maneira, a capacitação dos professores para a formação de alunos com formações discursivas inclusivas merece atenção especial, bem como recursos e procedimentos tecnológicos que minimize as diferenças dentro dos ambientes escolares.

A discussão sobre a inclusão educacional transcorre todos os níveis acadêmicos, desde o ensino básico até o ensino superior, devendo ser construídos, formado e consolidado perante ações na readequação estrutural, uso de tecnologias assistivas, flexibilização do currículo acadêmico e constante preparação dos professores (FREITAS & OLIVIEIRA, 2020).

No que se refere ao macro discurso educacional inclusivo, S3 discorre a análise político-histórico- educacional à qual encontra-se inserido. Diante da posição em que o interlocutor se encontra, seu discurso ganha destaque e significância em um olhar constitutivo na identidade dos alunos deficientes.

Juiz de Fora se comprada com outras cidades, temos um trabalho aqui desde o ano 2000, na perspectiva inclusiva é muito bem colocada bem definida, tem problemas? Sim, tem problemas, mas a cada ano se aprimora mais. Quando vamos a um congresso ou seminário percebemos que estamos lá na frente de cidades da microrregião. Algumas cidades pequenas da região estão atrasadas, não no fato de não conhecerem as políticas públicas, mas na carência de profissionais capacitados para atuarem com os alunos deficientes, não conseguem implementar, pois implementar a inclusão é muito difícil. Juiz de Fora foi cidade polo de formação para a microrregião. Em Juiz de Fora na década de 2000, teve início com os PAS, NEASS e depois CAEES (são centros que acolhem, e dão atendimento necessário para a sua inclusão nas escolas regulares).

A interlocução do agente S3 reforça a necessidade de aperfeiçoamento dos agentes atuantes diante da ineficiência imposta pelo sistema. Este indivíduo desloca embates identitários de sua especialização na área da educação especial há 25 anos, desvelando as diversas facetas e deslocamentos relacionados a efetiva significação nas práticas inclusivas, ponto em destaque no estudo de Kirul *and* Cooc (2018), no qual reforça a escassez de investimento, qualificação profissional e recursos para assegurar essa inclusão escolar.

A partir de uma análise da política educacional da inclusão brasileira, percebe-se que, desde a última década do século XX, fomentou-se a inserção de políticas públicas inclusivas, viabilizando o acesso dos alunos com deficiência em ambientes escolares regulares, através do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Nesses casos e em outros, que implicavam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atuou de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

A questão da dificuldade no aprendizado e a rotulação desses indivíduos, que ofuscam suas identidades, potencialidades e subjetividades formacionais, são destaque no discurso emergencial expresso abaixo em suas ações.

(...) Num determinado momento, um médico começou a questionar que havia alguma coisa errada com esses problemas que os alunos apresentavam, e era necessário investigar a causa dessa dificuldade de aprendizado. No intuito de buscar uma solução foi feito uma parceria com a Secretaria de Educação, sendo criado o PASS (programa de assistência estudantil para esses alunos), não era voltado ainda para deficientes, atendia a todos os que necessitavam de atendimento. Com a vinda das políticas públicas de inclusão no Brasil esse centro foi se adequando e hoje é o CAEE (centro de atendimento de educação especializada), que atende aos deficientes, mas estamos numa luta ai de quase 20 anos, e muitas das vezes eu falo, o que é produzido hoje pelas políticas públicas brasileiras, nós em Juiz de Fora já estávamos fazendo a quase 20 anos, pois desde a Constituição se fala de inclusão, AEE, mas não era efetivo, mas desde muito tempo é feito um trabalho de inclusão com esses alunos, e funcionava. Isso na prefeitura né. No Estado com a inserção das políticas públicas, do AEE, foi sendo criada as salas de recursos nas escolas estaduais.... (S2).

O contexto multidisciplinar, o engajamento entre ações municipais, estaduais, federais e as ações afirmativas perante as políticas públicas tematizam a inclusão desses sujeitos com promessas de condições, garantia de acesso e atendimento a todos.

No que se refere a um contexto (pós) moderno de globalização e unificação mundial em busca da educação equânime na perspectiva inclusiva, posição em que o Brasil é signatário, a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEA), em 2008, instituiu o projeto “Metas Educativas para 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”, trabalhado para alinhar a Agenda Regional Ibero-Americana de Educação com os esforços das Nações Unidas (ONU), em que apresentaram a agenda de 2030, a qual consiste em um plano de ação contendo os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com destaque para a inclusão dos alunos com deficiência nos espaços escolares regulares, garantindo a sua aprendizagem e a sua acessibilidade nos espaços físicos escolares (ESPANHA, 2012).

Atendendo a um direito constitucional Brasileiro, Esquinsani (2020) enfatiza a efetivação da qualidade educacional, com prioridade de investimento, perpassada por infraestrutura física, pedagógica, social, cultural, devendo ser um ato político, discurso efetivo com pleno direito, deslocando-se da atual subtração inconstitucional presente no dia a dia. Entretanto, neste momento a autora reforça a necessidade em voltar o olhar para os estudantes que estão incluídos e são atendidos por professores que, por diversas razões, ainda não têm formação adequada para atendê-los, o que deixa de garantir a equidade, inclusão e qualidade da educação.

Nesse constructo de identidade e representatividade do indivíduo no século atual, em constante transformação nas diversificadas dimensões relacionais ao SER, em busca de conhecimento e reconhecimento relacional do seu espaço no mundo, concebe-se a análise, em suas condições históricas, sociais e culturais, da formação de um sujeito reflexivo, transformado e transformador, detentor do conhecimento frente suas práticas e ações individuais / coletivas.

#### 4 Conclusão

Todo o pressuposto ideológico de inclusão aqui analisado direciona para uma igualdade rotulada nas leis e políticas públicas que dificilmente será alcançada, seja pela singularidade dos indivíduos, seja pela diferença dos espaços e agentes construtores do conhecimento.

O discurso da inclusão educacional como um direito constitucional perpassa por grandes desafios, o que se relaciona à sua efetivação prática, em um contexto de garantias de direitos.

Entende-se como dispositivo de reanálise, diante do contexto vivenciado, a singularidade, os fatores históricos e sociais frente à constituição política do país, à singularidade e às peculiaridades institucionais.

Dessa forma, fica evidente que a gestão educacional e a prática pedagógica necessitam ser instituídas transversalmente a todos os processos de planejamento e organização, à luz dos princípios e fundamentos da educação como direito humano indisponível, imprescindível e incondicional.

É inquestionável a necessidade de se priorizar ações de inclusão para as pessoas com deficiência em todos os espaços, com o intuito de desenvolver programas e ações que venham implementar uma Política Nacional de Educação Especial, na qual a educação de qualidade seja realmente direito de todos, e que seja promovida a garantia do acesso e oportunidades educacionais com igualdade para todos.

Para que isso ocorra, é necessária a criação de mecanismos de inclusão, que precisam ser desenvolvidos, no que se refere à acessibilidade no ensino, e que qualquer tipo de atitudes de exclusão ou discriminação deixe de existir, como determina a Constituição Federal de 1988.

Sendo assim, os sistemas educacionais inclusivos, a organização das escolas e a prática do professor na sala de aula regular precisam ser repensados, buscando uma mudança estrutural e cultural da escola e, por conseguinte, da prática docente, para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas.

Depreende-se que nesse antagonismo, os agentes ativos do conhecimento merecem destaque no que condiz respeito à luta pela representatividade institucional e à efetivação das políticas constitucionais.

### Referências

ALVES, Giovanni; FONSECA, Dora. Movimento social do precariado, carência de futuridade e necrose do capitalismo de bem-estar social em Portugal. *Projeto História*, São Paulo, n.46, p. 91-114, abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/17130/13752>. Acesso em 31 ago. 2021.

BARBOSA, Manoel. Educação, vida precária e capacitação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 584-599, jul./set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021

BRASIL. *Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm) Acesso em: 30 ago. 2021.

BERTONCELO, Edson. As classes na teoria sociológica contemporânea. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, n. 67, p. 25-49, 2009.

COURTINE, JEAN-JACQUES. *Análise do discurso político: O discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

ESQUINSANI, Rosimar. Quando o acesso é o menor dos problemas: o direito ao espaço escolar de qualidade. *Dossiê Educação como direito humano social*. 2020. São Paulo, v.35, p. 64-78, maio/ago/2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n35.16944>.

ESPANHA. *Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2021 Metas Educativas: a educação que queremos para a geração dos bicentenários* – documento síntese. Cidade Gráfica e Editora Ltda., Brasil. Tradução: B&C Revisão de Textos Madri. 2012.



FERREIRA, Eliana Lucia. *Corpo-movimento-deficiência: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação*. 2003. 243p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275440>. Acesso em: 31 ago. 2021.

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil. In: *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009.

FREITAS, João Paulo; OLIVEIRA, Ana Carolina. Discurso do Sujeito Coletivo: a visão dos docentes do curso de ciências biológicas licenciatura de uma Universidade Federal frente à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Dossiê Educação como direito humano social*. 2020. São Paulo, v.35, p. 64-78, Maio/Ago/2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n35.16869>. Acesso em: 20 jun. 2021.

KIRU, Elisheba; COOC, North. A Comparative Analysis of Access to Education for Students with Disabilities in Brazil, Canada, and South Africa. *Journal of International Special Needs Education*. 2018. V.21, n.2, p. 34-44. Disponível em: <https://doi.org/10.9782/16-00024R4>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza. *Inclusão Escolar: o que é e como fazer?* São Paulo. Ed. Moderna. 2003.

MURPHY, Cammy Educational Leaders and Inclusive Special Education: Perceptions, Roles, and Responsibilities. *Journal of Education and Culture Studies*, Vol. 2, No. 4, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, ONU, 2006.

ORLANDI, Eni: *As Formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. 6.Ed. Campinas, SP: Unicamp, 1999.

ORLANDI, Eni. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.

OMOTE. Sadam. Atitudes Sociais em relação à inclusão: Recentes avanços em pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.24, edição especial, p.21-32, 2018.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e taylorismo*. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RANGEL, André. Escola, jovens e mercado de trabalho: desfiliação institucional na Baixada Fluminense. In: RIBEIRO, Cesar de Queiroz. et al. (Orgs.). *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomiten/Tailândia. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 abr. 2019

