

Práticas de apoio e inclusão escolar: do direito e justiça social para o capacitismo

Support practices and school inclusion: from right and social justice to ableism

Prácticas de apoyo e inclusión escolar: del derecho y la justicia social al capacitismo

Raquel Fröhlich

Professora doutora da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

E-mail: raquel.frohlich@udesc.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8605-2810>

Recebido em 15 de agosto de 2022

Aprovado em 21 de novembro de 2022

Publicado em 08 de dezembro de 2022

RESUMO

Este artigo problematiza as práticas de apoio à inclusão escolar e sua “reconfiguração” na esteira dos ataques antidemocráticos à educação pública. O avanço de movimentos neoconservadores coloca em risco conquistas históricas da inclusão escolar de pessoas com deficiência, questionando as práticas de apoio para a garantia de acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem na educação. Com base nos Estudos Foucaultianos em Educação, utilizou-se a ferramenta teórico-metodológica do discurso para as análises dos materiais de pesquisa: políticas educacionais a partir da década de 1990 que versam sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência e artigos de revistas pedagógicas de décadas anteriores. As análises realizadas apontam um movimento que desloca as práticas de apoio do campo do “direito e da justiça social” para o campo do “capacitismo”. A efetivação de movimentos antidemocráticos fragiliza os processos de inclusão escolar, evidenciando um retrocesso no acesso à educação.

Palavras-chave: Práticas de apoio; Inclusão Escolar; Capacitismo.

ABSTRACT

This article problematizes practices that support school inclusion and their “reconfiguration” in the wake of anti-democratic attacks on public education. The advance of neoconservative movements puts at risk historical achievements in the school inclusion of people with disabilities, by questioning the support practices to guarantee access, permanence, development and learning in education. Based on Foucauldian Studies in Education, the theoretical-methodological tool of discourse was used for the analyses of research materials: educational policies from the 1990s onwards addressing the school inclusion of people with disabilities, and articles from pedagogical magazines from previous decades. The analyses carried out point to a movement that displace support practices from the field

of “law and social justice” to the field of “ableism”. The realization of anti-democratic movements weakens the processes of school inclusion, thus showing a setback in the access to education.

Keywords: Support Practices; School inclusion; Ableism.

RESUMEN

Este artículo problematiza las prácticas de apoyo a la inclusión escolar y su “reconfiguración” tras los ataques antidemocráticos a la educación pública. El avance de los movimientos neoconservadores pone en riesgo logros históricos de la inclusión escolar de las personas con discapacidad, cuestionando las prácticas de apoyo para garantizar el acceso, la permanencia, el desarrollo y el aprendizaje en la educación. Con base en los Estudios Foucaultianos en Educación, se utilizó la herramienta teórico-metodológica del discurso para el análisis de materiales de investigación: políticas educativas a partir de la década de 1990 que abordan la inclusión escolar de personas con discapacidad, y artículos de revistas pedagógicas de décadas anteriores. Los análisis realizados apuntan a un movimiento que desplaza las prácticas de apoyo del campo del “derecho y la justicia social” para el campo del “capacitismo”. La efectivización de movimientos antidemocráticos debilita los procesos de inclusión escolar, evidenciando un retroceso en el acceso a la educación.

Palabras clave: Prácticas de apoyo; Inclusión escolar; Capacitismo.

Introdução

A palavra *inclusão* assume múltiplos significados na atualidade – significados estes que se constituíram historicamente em determinados tempos e espaços, mas que hoje proliferam. Veiga-Neto e Lopes (2011) apontam alguns entendimentos possíveis: movimentos e lutas sociais pelo direito de representação, de autorrepresentação e de participação social; práticas de regulamentação, acompanhamento e normalização da população; e, ainda, práticas que promovem um olhar para o outro e para si por meio das relações sociais que se estabelecem na atualidade (FRÖHLICH, 2018).

Para colocar em funcionamento uma *sociedade inclusiva*, diferentes políticas educacionais nacionais e internacionais foram sendo constituídas e indicando um *modus operandi* de funcionamento mediante diferentes estratégias, técnicas e, nesta discussão, práticas de apoio. Tais práticas de apoio, visibilizadas nas políticas de inclusão escolar, estão atreladas a uma forma de vida contemporânea e relacionam-se diretamente com a possibilidade de constituir pessoas com deficiência cada vez mais autônomas e partícipes da vida econômica e social – enfim, cidadãs. Porém, o avanço de movimentos neoconservadores têm colocado em risco várias conquistas históricas no campo da

inclusão escolar de pessoas com deficiência, questionando as práticas de apoio para a garantia de acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem na educação.

O presente texto tem como objetivo problematizar as práticas de apoio à inclusão escolar e sua *reconfiguração* na esteira dos ataques antidemocráticos à educação pública. Alinhada aos Estudos Foucaultianos, a partir da ferramenta conceitual do discurso, a discussão dá visibilidade a dois movimentos: o primeiro indica as práticas de apoio ligadas às políticas de inclusão a partir de 1990 como uma questão de direito ao acesso à educação universal e, portanto, de cidadania e justiça social; o segundo movimento envolve a discussão em que as práticas de apoio são “reconfiguradas” e seus significados são deslocados para discursos capacitistas.

Com o objetivo definido, optou-se pela organização do texto em três seções. Na primeira seção, as escolhas metodológicas são indicadas, apresentando-se os materiais analíticos utilizados. Além disso, dá-se visibilidade aos procedimentos metodológicos e à ferramenta analítica adotada.

A segunda seção apresenta a discussão sobre a maneira como as políticas de inclusão, a partir da década de 1990, e as práticas de apoio mostraram-se vinculadas ao direito ao acesso à educação e, conseqüentemente, à promoção da cidadania e da justiça social.

A terceira seção indica o tensionamento das práticas de apoio para inclusão escolar, cooptadas por movimentos neoconservadores e reconfiguradas em seus significados, sendo atreladas a discursos capacitistas. Como se destaca nas considerações finais, a efetivação de movimentos antidemocráticos fragiliza os processos de inclusão escolar, evidenciando um retrocesso no acesso à educação.

Definições metodológicas: materiais, procedimentos e ferramentas de análise

A problematização de políticas de inclusão escolar e as práticas de apoio na atualidade pressupõem a possibilidade de entendê-las como algo fabricado e necessário ao nosso tempo. Sua proliferação nos diferentes setores e espaços tem constituído diferentes formas de ser e de viver na atualidade, articuladas com ideais de cidadania, garantia de direitos e promoção de justiça social. Destaca-se que as políticas são práticas de um determinado tempo e produzidas em diferentes contextos históricos (LOPES; FABRIS, 2013). Mesmo que, ao longo dos diferentes tempos históricos, as políticas tenham

assumido diversas funções e tenham sido direcionadas a diferentes sujeitos, é notória a constância de sua “utilidade” e de seu alvo a priori: uma coletividade identificada a partir de marcadores comuns. A elaboração de políticas dá-se de modo a atender a demandas e/ou reivindicações de certos grupos em distintas épocas.

Conforme Lopes e Fabris (2013), na raiz etimológica da palavra *política*, encontramos *politiká*, que se refere a assuntos públicos, à ciência política; ou ainda, *politikós*, que se relaciona aos cidadãos. É possível compreender, a partir de sua etimologia, que a política se relaciona intimamente com o público, com a coletividade, com a população. Isso também é percebido pelo significado que a palavra *política* assume na atualidade: “1 Arte ou ciência de governar. 2 Arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados [...] conjunto dos princípios e medidas postos em prática por instituições governamentais e outras, para a solução de certos problemas sociais” (MICHAELIS, 2016).

Assumindo-se essa perspectiva quanto às políticas educacionais de inclusão, é possível tensionar a forma como interpelam, constituem e governam os sujeitos com deficiência. De acordo com Loureiro e Lopes (2015, p. 315), “as políticas de inclusão, de um modo geral, têm o objetivo de criar as condições de participação social, política e econômica daquelas pessoas que, por diferentes motivos, estão à margem”.

Para este texto, foram selecionados alguns documentos legais que permitem visualizar os movimentos da Educação Especial e da Educação Inclusiva desde a década de 1990: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 1996; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 2015, e Decreto 10.502, de 2020.

Para a utilização de tais documentos, elaborados em períodos históricos próximos, considerou-se que eles permitiram mudanças nos modos de entendimento e atendimento escolar das pessoas com deficiência. O movimento analítico, constituído pela busca por recorrências nos significados das práticas de apoio destinadas às pessoas com deficiência, possibilitou que diferentes discursos sobre os processos de escolarização e essas práticas fossem localizados na materialidade aqui selecionada.

Na busca por recorrências, é possível visualizar a materialização de determinadas práticas educacionais, atreladas aos diferentes momentos históricos em que os documentos foram produzidos. Juntamente com Foucault (2002, p. 56), indica-se que a

análise dos materiais “[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. Fischer (2002, p.43) diz que os discursos são práticas constituidoras “de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas como de instituições e inclusive formações sociais mais amplas”.

Além disso, o discurso está atrelado a um entendimento histórico e não fixo, ou seja, os discursos modificam-se conforme o tempo e o lugar. Essa descontinuidade histórica do discurso permite que se rompa certa ordem de saberes, que os enunciados se transformem, que haja mudanças de sentidos, isto é, que outros saberes e práticas sejam construídos e constituídos.

Foucault é quase teimoso na sua afirmação e reafirmação de que os discursos são históricos, não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta, investem-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos. (FISCHER, 2002, p. 55)

Nessa perspectiva, pode-se dizer que as práticas de apoio apresentadas nos discursos dos documentos enfatizam determinadas formas de organizar os processos de escolarização das pessoas com deficiência, atrelando seus entendimentos às diferentes formas de vida constituídas na atualidade.

Na próxima seção, discute-se a relação estabelecida entre a visibilidade das práticas de apoio à inclusão escolar e a garantia do direito ao acesso à educação e, conseqüentemente, à promoção da cidadania e da justiça social.

Inclusão escolar e práticas de apoio: efetivação de direitos e justiça social

A década de 1990 certamente foi um marco no que se refere aos movimentos e ao estabelecimento de políticas que garantiram uma “escola para todos”, e isso não é novidade. É a partir dessa década que percebemos a proliferação de dispositivos legais internacionais e nacionais que regulamentariam outras formas de educar os sujeitos com deficiência. Entende-se que as políticas de inclusão, a partir da década de 1990, emergem em um contexto em que a racionalidade neoliberal estrutura modos de vida atrelados a performance, competitividade, consumo e empresariamento do sujeito. Assim, mesmo que as políticas sejam direcionadas a determinados sujeitos (sujeitos com deficiência), produzem estratégias e efeitos sob essa mesma lógica neoliberal.

A partir dos anos 1990, são intensas as transformações no que se refere à luta de movimentos sociais, à preocupação mundial com o acesso à educação de qualidade por todas as pessoas, e ao combate à discriminação e à miséria. Encontramos, nessa década, um esforço mundial para organizar uma sociedade pretensamente mais justa e igualitária, tendo a educação como uma grande responsável por fazer funcionar mudanças de diferentes ordens.

A década de noventa caracterizou-se pela dedicação de tempo, talento e recursos importantes às tarefas de modernizar a gestão dos sistemas de educação pública, oferecer a todos iguais oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, fortalecer a profissão docente, aumentar o investimento educacional e abrir os sistemas de educação e ensino às demandas da sociedade. (GAJARDO, 2012, p. 333)

Vários foram os movimentos internacionais que tentaram unir esforços entre diferentes países para a mobilização política em prol da educação – colocar a educação na pauta central da agenda mundial era necessário. Algo que movimentou o cenário internacional na educação foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em que a educação se estabelece como um direito humano. A Conferência até hoje produz efeitos e ressoa na constituição de políticas nacionais que normatizam e regulamentam a “Educação para Todos”.

[...] há que se reconhecer os efeitos das múltiplas reuniões multilaterais e ministeriais e o esforço das agências de desenvolvimento em forjar o novo consenso de levar a educação ao topo da agenda. Entre esses grandes encontros internacionais, caberia falar aqui da Conferência Mundial sobre Educação, da UNESCO, em Jomtien, Tailândia, que, no princípio da década de 1990, reuniu delegados de 155 países para fixar diretrizes para a transformação dos sistemas educacionais. Os delegados fizeram história, ao adotarem a Declaração Mundial de Educação para Todos (*Education for All – EFA*), que estabelece a educação como um direito humano fundamental e define como obrigação de todo sistema satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de toda a sua população. Além da chamada principal de universalizar o ensino fundamental até o final da década, foram tomadas decisões de privilegiar as questões de equidade, de ênfase nos resultados da aprendizagem, de criar ambientes voltados para a aprendizagem e tornar a educação um instrumento de desenvolvimento econômico e social. (BROOKE, 2012, p. 326)

Além da agenda mundial pró-educação, nesse período, observam-se outras frentes de ação, como o movimento mundial contra as desigualdades por meio de políticas de combate à miséria e políticas de assistência e inclusão social. Esses movimentos também produzem efeitos no Brasil, em sua organização social, mediante diferentes incrementos no cuidado com a população, como, por exemplo, na estruturação de políticas de

assistência social (LOCKMANN, 2013; LASTA, 2015), na organização de sistemas educacionais inclusivos (RECH, 2010), na constituição de uma sociedade democrática, etc.

Lasta e Hillesheim (2014) apontam que as políticas de inclusão escolar no Brasil aparecem “tendo como desafios enfrentar as desigualdades sociais e vencer a tradição política autoritária, desafios que surgem a partir da instauração e consolidação de um regime democrático” (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 146). Para vencer esses desafios, as políticas de Educação Especial e inclusão escolar sofreram modificações a partir da década de 1990.

É justamente nesse período que as políticas educacionais apontam para um deslocamento nas formas de entendimento e atuação da Educação Especial. Uma vez que se tornava necessário colocar todos na escola comum, a Educação Especial, considerada até então como um sistema diferenciado de educação para as pessoas com deficiência, passa a ser entendida como uma modalidade dentro de um sistema maior de educação geral, perpassando os diferentes níveis desse sistema.

Desde a Declaração de Salamanca (1994), há um esforço mundial em garantir a escolarização comum para as pessoas com deficiência; por conseguinte, a legislação brasileira, ao longo do tempo, tem organizado mecanismos legais e normativos para atender a esse compromisso firmado internacionalmente. Mesmo com algumas contradições e/ou a possibilidade de diferentes entendimentos, pode-se apontar que há um grande investimento e esforço para que tais sujeitos sejam incluídos. Aliás, se considerarmos um dos princípios básicos da Declaração de Salamanca, o de que a escola inclusiva tem como premissa que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de diferenças e dificuldades (UNESCO, 1994), as normativas legais preveem a inclusão de todos no sistema comum de educação. Conforme Lopes e Fabris (2013, p.110),

[...] é importante ter presente que as políticas vão apresentar regras e normativas para que todos sejam incluídos. A inclusão como um imperativo de Estado, mais do que se apresentar como algo que se impõe a todos, necessita contar com normativas para fazer valer e legislar sobre as práticas.

Kassar (2011) indica “uma relação íntima entre as políticas educacionais dos diferentes países e o processo de globalização” (KASSAR, 2011, p. 50). Além disso, salienta que “o período em que se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva é o mesmo em que o país adota uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental” (KASSAR, 2011, p. 50). Esse período é caracterizado pela divulgação, por

agências internacionais, de dados referentes às matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns em diferentes países. A autora ainda diz que, a partir de 2003, documentos e normativas federais passaram a destacar a implantação de sistemas educacionais inclusivos, ou seja, “escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum” (KASSAR, 2011, p.53), abolindo qualquer forma de educação substitutiva.

Se na década de 1990 houve a necessidade de legislar sobre a universalização da oferta da matrícula na educação comum para as pessoas com deficiência, a partir da década de 2000 (e com a crescente matrícula desses alunos nas escolas comuns), emerge a necessidade de legislar, cada vez mais especificamente, sobre as formas de efetivar a permanência desses sujeitos na escola comum: não basta oferecer a matrícula, é necessário criar condições de mantê-los naqueles espaços. Assim, a partir da década de 1990, vemos a proliferação de políticas voltadas ao atendimento e à educação das pessoas com deficiência. Rech (2015) e Kraemer (2015) mostram a grande proporção que as políticas de inclusão vêm tomando a partir da década de 1990. Nesse sentido, podemos perceber que a proliferação de políticas que incidem sobre a população com alguma deficiência ocorre de acordo com alguns movimentos:

1º - de modo mais geral, na década de 1990, assegurando-se o direito à educação nas escolas comuns (a partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996);

2º - de modo mais específico, instituindo-se diretrizes e programas que articulem a matrícula e a frequência/permanência de tais sujeitos na escola comum (a partir dos anos 2000, como exemplo, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais);

3º - ampliando-se a outros setores além da escola, como saúde e assistência social (a partir de 2010, com o programa Viver sem Limite, que, além de intervir na escola, implica a intervenção na saúde e assistência, com a oferta de próteses, e a abertura de uma linha especial de financiamento junto à Caixa Federal para financiamento de casas adaptadas, por exemplo).

Colaborando com esta discussão, Américo, Carniel e Takakashi (2014) afirmam que, até 2001, as legislações dão ênfase às concepções de Educação Especial e de Educação Inclusiva; após 2001, a ênfase encontra-se na superação das limitações estruturais e funcionais (programas para formação de professores, investimentos nas Salas de Recursos, etc.), envolvendo diferentes setores, além da educação. Dessa maneira, podemos acreditar que as políticas de inclusão têm tentado organizar e prover diferentes

serviços para que o público da Educação Especial – ou seja, os alunos com deficiência – tenha condições de manter-se na escola comum. Em outras palavras, a legislação relativa à Educação Especial e à Educação Inclusiva, que, em um primeiro momento, define conceitos e concepções das formas de escolarização das pessoas com deficiência, em um segundo momento, passa a produzir condições para que a Educação Inclusiva se efetive. É assim que diferentes práticas de apoio (FRÖHLICH, 2018) encontradas a partir da década de 1990 se associam ao projeto de “escola para todos”. Da necessidade inicial de garantir o direito à educação, buscou-se, de modo cada vez mais específico, garantir serviços de apoio que possibilitam, além da matrícula, a permanência e a aprendizagem dos sujeitos com deficiência na escola comum.

As práticas de apoio circulam nas políticas de inclusão escolar como maneira de estabelecer diferentes técnicas, serviços e intervenções (dentro e fora da escola) que efetivam a inclusão de alunos com deficiência na escola comum e dão certas garantias para sua permanência nos espaços escolares. Isso significa que as práticas de apoio dão condições para que a inclusão seja operacionalizada nos espaços escolares. Entendem-se tais práticas como diferentes técnicas colocadas em funcionamento para “fazer acontecer” a inclusão escolar e garantir o direito de acesso à escolarização universal, indicada em diferentes marcos legais nacionais e internacionais (FRÖHLICH, 2018).

Indo além do espaço da escola, as práticas de apoio não se articulam apenas com a inclusão escolar. Conforme exposto anteriormente, as práticas de apoio aparecem em normativas e legislações que não se dedicam somente a legislar sobre a educação das pessoas com deficiência. Ao serem visíveis em políticas de assistência social e de saúde, bem como na articulação de diferentes Ministérios para sua elaboração, as práticas de apoio podem ser tomadas como práticas que, efetivadas em diferentes espaços, instituições e esferas, permitem um pleno e efetivo exercício da cidadania.

O Brasil tem avançado na *implementação dos apoios necessários* ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas as pessoas com deficiência, ao empenhar-se na equiparação de oportunidades para que a deficiência não seja utilizada como impedimento à realização de sonhos, desejos e projetos, *valorizando o protagonismo e as escolhas dos brasileiros com e sem deficiência*. (BRASIL, 2011, p. 7, grifos nossos)

Os *serviços* de que trata o caput deste artigo podem fornecer informações e orientações nas áreas de saúde, de educação, de cultura, de esporte, de lazer, de transporte, de previdência social, de assistência social, de habitação, de trabalho, de empreendedorismo, de acesso ao crédito, de promoção, proteção e defesa de direitos e nas demais áreas que *possibilitem à pessoa com deficiência exercer sua cidadania*. (BRASIL, 2015, s/p, grifos nossos)

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71343>

Os excertos acima selecionados dão visibilidade à forma como as práticas de apoio à inclusão escolar de pessoas com deficiência extrapolam os muros da escola. Essa dimensão, que envolve diferentes setores, instituições e esferas sociais, mostra que tais práticas não estão atreladas só à garantia ao direito à educação – elas se vinculam diretamente ao exercício da cidadania como meio de justiça social. Para Lockmann (2020), a inclusão e a cidadania de todas as pessoas são indispensáveis para que o Estado governe a população. Nas palavras da autora:

A não exclusão e a constituição de todos os sujeitos como cidadãos tornaram-se as estratégias fundamentais para governar a população em uma racionalidade neoliberal democrática. Constituir a todos como sujeitos de direito é justamente o que permite ao Estado torná-los governáveis. (LOCKMANN, 2020, p. 5)

Na próxima seção, problematiza-se um tensionamento que emerge com os discursos neoconservadores. Nesse movimento, as práticas de apoio são *ressignificadas* e atreladas aos discursos capacitistas sobre pessoas com deficiência.

Inclusão escolar e práticas de apoio: neoconservadorismo e o discurso capacitista

Nos últimos anos, o Brasil tem vivenciado a multiplicação de discursos e de práticas neoconservadoras e antidemocráticas. Essa constatação é perceptível nas formas como direitos aos bens públicos – como educação, assistência social e saúde – têm sido atacados e, de diferentes maneiras, desmontados diante da reorganização política, do corte de verbas em diferentes setores, da extinção de serviços, dos ataques e dos questionamentos às instituições públicas que visam à garantia de direitos por todos os cidadãos brasileiros.

A breve percepção acima não é apenas trágica; ela indica a necessidade de

[...] repensar os elementos e efeitos da racionalidade neoliberal e [...] ampliar nossa compreensão dessa racionalidade para contemplar seu ataque multifacetado à democracia e sua promoção da moralidade tradicional em detrimento da justiça social legislada. (BROWN, 2019, p. 32)

Se a garantia de direitos, como o acesso à educação universal, estava definida em legislações a partir da década de 1990, tal premissa parece não se sustentar no presente. As formas de governo atuais expõem princípios conservadores e pautam-se em uma agenda que imprime processos de exclusão de diferentes pessoas. Os direitos historicamente conquistados por diferentes grupos e movimentos sociais e em diferentes

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71343>

esferas estão ameaçados e sofrem ataques constantes, tensionando o que se entendia, até então, como justiça social.

No entanto, tal premissa parece não se manter presente nessa governamentalidade atual, a qual ainda carrega princípios neoliberais, mas aglutina a isso uma agenda conservadora que nos permite pensar em processos de exclusão dos sujeitos que, por não responderem a determinados modelos impostos como melhores, não são foco das ações do Estado. Essa governamentalidade contemporânea pauta-se em formas de fascismo contemporâneo que excluem, menosprezam ou desconsideram determinadas formas de vida, colocando em xeque a regra da não exclusão apresentada por Foucault ao definir o neoliberalismo e expondo, da forma mais escancarada possível, as violências presentes nessa forma grotesca de governar. (LOCKMANN, 2020, p. 6)

Na esteira de ataques, exclusões e violências, dá-se visibilidade aos discursos capacitistas sobre pessoas com deficiência. O capacitismo refere-se às várias formas de discriminação de pessoas em função da existência da deficiência (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020). Nesse sentido, o capacitismo instaura formas de vida, pois constitui as bases das relações entre sujeitos e instituições, atravessadas por ideais de performatividade, normalidade, capacidade, produção, etc.

[..] o capacitismo é estrutural e estruturante, ou seja, ele condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas que consideram corpos de mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTI e com deficiência como ontológica e materialmente deficientes. Ademais, as capacidades normativas que sustentam o capacitismo são compulsoriamente produzidas com base nos discursos biomédicos que, sustentados pelo binarismo norma/desvio, têm levado a uma busca de todos os corpos a performá-los normativamente como “capazes”, visando se afastar do que é considerado abjeção. [...] o capacitismo também tem relação com o aperfeiçoamento do sistema capitalista, à medida que há o estabelecimento de um ideal de corponormatividade que corrobora com a manutenção e aperfeiçoamento desse sistema econômico. (GESSER, BLOCK, MELLO, 2020, p.18)

A efervescência de discursos capacitistas coloca em tensão e – por que não dizer – sob desconfiança, e até negação, os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência, em especial, os direitos relativos à Educação Inclusiva e às práticas de apoio. É possível verificar, em documentos normativos relacionados à educação das pessoas com deficiência, uma reconfiguração dos sentidos das práticas de apoio. Antes, tais práticas estavam atreladas à possibilidade do exercício da cidadania; agora, as mesmas práticas aparecem como justificativa para a exclusão e perda de direitos.

Em 2020, houve a tentativa de promulgação do Decreto 10.502, com vistas a instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71343>

Longo da Vida (BRASIL, 2020). Esse decreto constitui-se na esteira de discussões que apontavam as fragilidades da Educação Inclusiva no que se refere ao desempenho dos estudantes com deficiência em avaliações de larga escala, à falta de recursos adequados às necessidades de tais estudantes na rede pública de ensino, à forma como a oferta dos serviços da Educação Especial não abarcavam a totalidade de seu público, etc. Além disso, o referido decreto visava a uma atualização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Isso porque diferentes frentes de debate indicavam a necessidade de que fosse revista, dadas as conquistas já garantidas e os novos desafios que as práticas de inclusão escolar foram estabelecendo.

O Decreto 10.502 (BRASIL, 2020) evidencia a retomada de instituições especializadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, priorizando a decisão da família na escolha do tipo de serviço e/ou atendimento escolar destinado aos educandos com deficiência. Conforme o Artigo 6º do referido decreto, são diretrizes operacionais para a sua implantação:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2020, não paginado)

Os excertos acima retomam um processo histórico de institucionalização da deficiência, atrelada ao conceito de capacitismo. Mendes (2006, 2010), Januzzi (2004), Garcia e Michels (2011) e Kassar (2011) já demonstravam o quanto os processos de educacionalização das pessoas com deficiência, anteriores às políticas de inclusão escolar, estavam articulados à suposta incapacidade de desenvolvimento e aprendizagem de tais

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71343>

sujeitos. Sob essa ótica, as instituições especializadas tornavam-se o lócus específico para atendimento educacional das pessoas com deficiência.

Além disso, ao definir-se que cabe à família a escolha e decisão “sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2020, não paginado), a função do Estado na garantia de direitos fundamentais torna-se fragilizada, ou melhor, ausente. A garantia da Educação Inclusiva, ofertada pelo Estado e direito das famílias e dos educandos com deficiência, não pode ser assumida como uma escolha individual. A possibilidade de opção da Educação Inclusiva coloca-se na contramão de um direito humano, inalienável e intransferível.

Nesse sentido, entender o direito à educação inclusiva, enquanto um direito indisponível, tem como consequência a impossibilidade de escolha individual de sistema diverso, não cabendo, assim, a cada particular, optar se deseja ou não frequentar escola inclusiva. (SILVEIRA; GONÇALVES, 2022, p.39)

O direito à Educação Inclusiva extrapola uma dimensão individual, como o acesso à escola comum ou a escolha de determinada instituição em detrimento de outra. Porém, a compreensão da Educação Inclusiva indica parte de um projeto social, construído a partir da década de 1990, sob princípios democráticos e de justiça social.

Uma última questão que neste texto merece destaque refere-se à organização e oferta das práticas de apoio para a inclusão das pessoas com deficiência. A partir dos anos 2000, tais práticas vão além de serviços com vistas à manutenção desses sujeitos na escola comum e ao desenvolvimento das aprendizagens; elas se relacionam diretamente com a possibilidade de exercício da cidadania. Porém, com o Decreto 10.502 (BRASIL, 2020), as práticas de apoio são ressignificadas de acordo com princípios capacitistas. Exemplos disso podem ser visualizados nos excertos abaixo:

Art. 2º, VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

Art. 4º, IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades. (BRASIL, 2020, não paginado)

A ênfase na oferta de diferentes práticas de apoio para aqueles que “não se beneficiam” das escolas inclusivas, ou ainda, conforme suas “singularidades e especificidades”, possibilita um entendimento contraditório no que se refere à Educação Inclusiva e às práticas de apoio. Em sua organização e oferta, as práticas de apoio devem

ser pensadas de acordo com as necessidades dos estudantes com deficiência, porém, isso em uma escola que permite repensar constantemente suas práticas, com o fim de acolher e potencializar a diferença humana. Cabe considerar que as práticas de apoio não se destinam somente ao público da Educação Especial – ao provocarem mudanças no cotidiano das escolas, beneficiam vários estudantes, com ou sem deficiência.

Considerações finais

O texto apresentado teve como objetivo problematizar as práticas de apoio à inclusão escolar e sua reconfiguração, na esteira dos ataques antidemocráticos à educação pública. A discussão, desenvolvida a partir de documentos normativos da década de 1990, mostrou como as práticas de apoio à inclusão escolar passam de uma questão alinhada ao direito à educação e ao exercício da cidadania para uma ressignificação atrelada ao capacitismo.

Desde a década de 1990, as políticas de inclusão foram sendo constituídas em uma ordem discursiva que coloca o direito da “escola para todos”. Nesse viés, as práticas de apoio, engendradas para acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes com deficiência, extrapolam a instituição escolar ao alinharem-se com a possibilidade do exercício da cidadania e da justiça social.

Com a multiplicação de discursos e de práticas neoconservadoras e antidemocráticas, direitos historicamente conquistados são colocados sob o risco de extinção. Em relação aos processos educacionais das pessoas com deficiência, tanto a dúvida em relação ao acesso à escola comum como um direito básico quanto o capacitismo conjugam entendimentos que indicam um desmonte de conquistas históricas desses sujeitos. Além disso, as práticas de apoio são ressignificadas a partir do capacitismo, dando visibilidade a exclusões e à perda de direitos. Nesse sentido, a disponibilização de práticas de apoio direciona-se àqueles que, supostamente, não seriam beneficiados com a Educação Inclusiva.

É importante salientar que, após discussões de diferentes setores e um levante nacional de diferentes instituições, o Decreto 10.502 (BRASIL, 2020) foi suspenso por decisão do Supremo Tribunal Federal. Entretanto, sua suspensão não significa sua anulação na ordem discursiva neoconservadora e antidemocrática. Tal decreto é um dispositivo normativo que ronda, com sua presença fantasmagórica, a possibilidade de vivenciarmos retrocessos no campo da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Com um discurso muito sedutor, com o uso de palavras da moda no campo da educação e com a pretensa, mas falsa, sensação de liberdade de escolha de diferentes grupos vulneráveis,

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71343>

são colocadas em risco as conquistas que a Educação Inclusiva trouxe em termos de acesso, permanência e aprendizagem para pessoas com deficiência nas escolas públicas. O risco amplia-se, pois coloca em dúvida a compreensão da Educação Inclusiva como parte de um projeto social, construído a partir da década de 1990, sob princípios democráticos e de justiça social.

Referências

AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas – o caso do Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 379-410, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a06v22n83.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10/08/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10/08/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Viver sem Limite** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília: SDH/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. 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/L13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2016

BRASIL, Secretaria Geral. **Decreto nº 10.502 de 30 de Setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação ESPECIAL: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 08/10/2020.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71343>

- BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. IN: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6928>. Acesso em: 15 out. 2020.
- GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso, MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da Anped. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** (Edição Especial), v. 17, p. 105-124, mai./ago. 2011.
- GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPID/publicacoes/14609_livro-estudos-sobre-deficiencia-2020.pdf. Acesso em: 18/05/2022.
- JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A Educação do deficiente no Brasil**. Dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** (Edição Especial), Marília, v. 17, p. 41-58, mai./ago. 2011.
- KRAEMER, Graciele Marjana. **A emergência do direito à escola regular para as pessoas com deficiência**: gradientes de in/exclusão em uma racionalidade política e econômica. 2015. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.
- LASTA, Letícia Lorenzoni. **Políticas de Assistência Social no Brasil**: o governo da vida pela proteção e inclusão social. 2015. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71343>

LASTA, Letícia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. In: **Psicologia & Sociedade**, n. 26, p. 140-149, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3732/2362>. Acesso em: 09 jun. 2016.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na Educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2013.

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015408, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15408/209209213384>. Acesso em: 05/07/2022.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOUREIRO, Carine Bueira, LOPES, Maura Corcini. Apresentação. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 315-318, set./dez. 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 33. Set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 10/08/2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**. V. 22. N. 57. Maio/ago. 2010. Disponível em: Acesso em 02/11/2017.

MICHAELS. Dicionário on-line. **Verbetes Política**. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=politica_. Acesso em: 07 mar. 2016.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora**: a inclusão como estratégia de fluxo-habilidade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

RECH, Tatiana Luíza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2010.

SILVEIRA, Thais Becker Henriques; GONÇALVES, Carla Ramos. Educação inclusiva: um direito fundamental, difuso e indisponível. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivaletes; COSTA, Laureane Marília de Lima (orgs.). **Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000097/00009797.pdf>. Acesso em: 21/07/2022.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X71343>

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **VERVE**, São Paulo, n. 20, p. 121-135, out. 2011.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)