

ENTRE ARMADILHAS E DIREITOS: DISCURSOS INCLUSIVOS, CURRÍCULO E A PRODUÇÃO SOCIAL DAS DEFICIÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE

BETWEEN TRAPS AND RIGHTS: INCLUSIVE DISCOURSES, CURRICULUM AND THE SOCIAL PRODUCTION OF DISABILITIES IN TEACHING PRACTICE

Recebido em: 23/07/2025

Reenviado em: 18/09/2025

Aceito em: 03/11/2025

Publicado em: 22/12/2025

Fábio Junio da Silva Santos¹ 
Universidade de São Paulo

Resumo: O artigo analisa os fundamentos teórico-políticos da educação inclusiva com foco nas abordagens sociais da deficiência e sua relação com a prática docente. O objetivo é discutir a inclusão escolar a partir do currículo como expressão do direito à educação, recusando sua adjetivação e instrumentalização. A metodologia adotada foi de caráter teórico-analítico, com base em revisão de literatura. O estudo ancora-se em referenciais da pedagogia crítica, da sociologia da deficiência, das epistemologias do Sul e da antropologia crítica. As análises revelam que a inclusão, frequentemente mobilizada como discurso normativo, opera como dispositivo de governo dos sujeitos, reforçando práticas de medicalização e responsabilização individual do professor. Evidencia-se também a importância da etnografia para compreender os sentidos da inclusão no cotidiano escolar. As discussões apontam que o acesso ao conhecimento deve ser o eixo da inclusão, deslocando o foco da adaptação para a garantia do direito à aprendizagem. Conclui-se que uma política de inclusão efetiva exige a valorização do currículo comum, o fortalecimento do compromisso público da escola e o reconhecimento da prática docente como ato político e coletivo.

Palavras-chave: Currículo; Prática Docente; Pessoas com Deficiência; Educação Inclusiva.

Abstract: The article analyzes the theoretical and political foundations of inclusive education, focusing on social approaches to disability and their relationship with teaching practice. The aim is to discuss school inclusion based on the curriculum as an expression of the right to education, rejecting its adjectivization and instrumentalization. The methodology adopted was of a theoretical-analytical nature, based on a literature review. The study is based on references from critical pedagogy, the sociology of disability, epistemologies of the South and critical anthropology. The analyses reveal that inclusion, often mobilized as a normative discourse, operates as a device for governing subjects, reinforcing practices of medicalization and individual teacher accountability. It also highlights the importance of ethnography in understanding the meanings of inclusion in everyday school life. The discussions indicate that access to knowledge should be the axis of inclusion, shifting the focus from adaptation to guaranteeing the right to learn. The conclusion is that an effective inclusion policy requires valuing the common curriculum, strengthening the school's public commitment and recognizing teaching practice as a political and collective act.

Keywords: Curriculum; Teaching Practice; People with Disabilities; Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

A inserção do termo *inclusão* nos documentos de política educacional brasileiro está presente, segundo Michels e Garcia (2014), desde os anos 2000. Desde então, a discussão sobre ela tem ocupado os debates educacionais e das políticas públicas de modo controverso. Tornou-se, ao mesmo tempo, uma bandeira ética e um dispositivo de normalização no interior da escola.

¹ Doutor pelo do Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências Sociais - desigualdades e diferenças da Universidade de São Paulo. Brasil, São Paulo – SP. E-mail: fabiojunio@alumni.usp.br

Essa ambiguidade aponta para a necessidade de discutir criticamente os fundamentos teórico-políticos que sustentam a chamada “educação inclusiva”, especialmente quando esta é mobilizada como adjetivo, dissociando-se do direito à educação e do acesso ao conhecimento.

Essa problemática é particularmente urgente na América Latina e Caribe, região marcada por profundos índices de desigualdade social e histórica exclusão de populações vulnerabilizadas (UNESCO, 2020). Os sistemas educacionais na região frequentemente reproduzem padrões de exclusão herdados da colonialidade, operando sob uma lógica de homogeneização e apagamento das diferenças (Quijano, 2005; UNESCO, 2020). Apesar dos avanços formais no acesso escolar, a presença física dos estudantes com deficiência nas escolas não tem sido acompanhada da garantia efetiva de seu direito à aprendizagem e ao conhecimento (Banco Mundial, 2021). Relatórios recentes indicam que apenas 16% dos países da região asseguram a educação inclusiva como política prioritária, mantendo práticas segregacionistas e currículos normativos (UNESCO, 2020; Cúpula Regional da América Latina e Caribe sobre deficiências, 2024).

Nos limites deste trabalho, propõe-se problematizar os discursos inclusivos que atravessam o campo educacional, em especial a relação entre currículo, escolarização e pessoas com deficiência, a partir de uma perspectiva crítica ancorada nas abordagens sociais da deficiência. A análise parte da compreensão de que o conceito de inclusão, tomado como imperativo nas políticas educacionais e operando como *metaconceito* – no sentido de Barbosa (2004, p. 77) como “[...] relação dialética de presentificação dos traços já existentes no sistema e a incorporação de novos traços decorrentes das circunstâncias específicas da enunciação e do enunciado” – tensiona os limites das práticas escolares, obscurece as desigualdades estruturais e reconfigura a deficiência como atributo individual, exigindo adaptações e soluções localizadas, com escassa atenção à função social da escola e ao seu compromisso com o bem comum.

Diferentemente das formulações sobre a inclusão como sendo uma ampliação das ações da educação especial, entende-se aqui que discutir educação inclusiva exige deslocar o olhar do sujeito deficientizado para o que se ensina, como se ensina e, sobretudo, por que se ensina -ou seja, para o currículo. Ao fazer esse movimento, a inclusão deixa de ser adjetivo ou atributo e se aproxima de sua dimensão radical: o direito inalienável de todas e todos ao conhecimento historicamente acumulado e à participação social (Santos; Meneses, 2009; Skliar, 2001).

Nesse contexto, o presente artigo se propõe a: examinar os fundamentos teórico-políticos que sustentam os discursos inclusivos e suas articulações com a lógica neoliberal de

governo da vida; problematizar os efeitos desses discursos na constituição das práticas pedagógicas, especialmente no que tange à escolarização de pessoas com deficiência; tensionar a centralidade do currículo e suas relações com a produção social das diferenças, destacando os perigos da individualização do ensino como estratégia hegemônica de inclusão; e reafirmar o currículo como espaço de disputa política e de garantia do direito à educação, contrapondo-se às leituras adaptativas e focalizadas da diferença.

A análise se ancora em estudos de autores como Foucault (2006), Young (2011), Lopes (2006) e Simons e Masschelein (2013), bem como em investigações anteriores desenvolvidas por este autor, cujos desdobramentos teóricos e empíricos fundamentam a crítica aos efeitos da racionalidade neoliberal nos dispositivos de inclusão escolar. Essa crítica será ampliada pela interlocução com documentos e diagnósticos produzidos por organismos multilaterais que revelam a complexidade e as contradições da inclusão na região latino-americana, marcada por processos de exclusão, sub-representação e resistência político-pedagógica (Banco Mundial, 2021; UNESCO, 2020; Duryea; Salazar Salamanca; Pinzon Caicedo, 2019).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo está ancorado em uma abordagem teórico-analítica de natureza qualitativa, com orientação crítico-interpretativa. A investigação assume caráter bibliográfico e documental, centrando-se na análise de textos teóricos, normativos e de diagnóstico produzidos no campo das ciências sociais, da educação, das políticas públicas e dos direitos humanos. Parte-se da compreensão de que a produção acadêmica, os discursos institucionais e os referenciais normativos constituem campos de disputa, operando como tecnologias discursivas que produzem sentidos sobre a inclusão, o currículo e a deficiência.

O corpus foi constituído por uma seleção criteriosa de obras referenciais nas áreas da pedagogia crítica, da sociologia da deficiência, da filosofia da educação e biopolítica, das epistemologias do Sul, da justiça curricular e da antropologia educacional crítica. Foram também incorporados relatórios, notas técnicas e diagnósticos recentes produzidos por organismos internacionais como UNESCO (2020), Banco Mundial (2021) e a Cúpula Regional sobre Deficiência (2024), que retratam os dilemas e contradições da inclusão educacional na América Latina e Caribe.

O processo metodológico seguiu três eixos articulados: pela sistematização conceitual com base na identificação de categorias-chave (currículo, deficiência, inclusão, justiça educacional, diferença, racionalidade neoliberal, colonialidade), a fim de mapear

convergências, tensões e deslocamentos teóricos; pela categorização analítica segundo campos discursivos (político, epistêmico e pedagógico), com o objetivo de tensionar os sentidos cristalizados de inclusão e evidenciar os processos de produção social das deficiências; e pela articulação entre os referenciais teóricos quanto aos discursos inclusivos normativos, explorando suas implicações na prática docente, na organização curricular e na regulação dos sujeitos.

A opção por um percurso não empírico está alinhada ao objetivo do artigo: examinar os fundamentos teórico-discursivos da inclusão escolar enquanto tecnologia de governo e campo de disputa curricular. A escolha metodológica parte do entendimento de que os discursos sobre deficiência e inclusão não apenas refletem realidades, mas as produzem, regulando práticas, corpos e saberes (Foucault, 2006). Nesse sentido, a análise adota uma abordagem de desnaturalização das categorias educacionais e com a problematização das políticas de subjetivação que atravessam a escola contemporânea.

A articulação entre os referenciais latino-americanos e os diagnósticos regionais permitiu situar as análises em contextos marcados por desigualdade estrutural, colonialidade do saber e institucionalização do capacitismo (Quijano, 2005; Clímaco, 2019; Maldonado, 2013).

A INCLUSÃO COMO DISPOSITIVO: ENTRE O GOVERNO DA VIDA E O GOVERNO DA ESCOLA

A leitura foucaultiana sobre os dispositivos permite compreender a inclusão escolar não como um valor ético neutro, mas como um conjunto heterogêneo de práticas, saberes e normas que operam como tecnologias de poder. Esses dispositivos produzem efeitos sobre os sujeitos, os corpos e os espaços escolares, ao mesmo tempo em que regulam condutas, organizam o campo pedagógico e definem modos legítimos de ser, aprender e ensinar (Foucault, 2006).

O sujeito da inclusão, longe de ser simplesmente aquele que “passa a ter direito” à escola, é constituído como governável, individualizável e responsivo às lógicas de normalização. Como analisa Alcântara (2011), a deficiência emerge como uma categoria biopolítica: ela opera como marcador diferencial que justifica práticas de intervenção e controle sob o pretexto da proteção ou da adaptação. Tal marcador, ainda que se apresente como política de reconhecimento, frequentemente sustenta dispositivos de responsabilização do indivíduo e de ocultamento das condições sociais da exclusão.

Essa análise é aprofundada por Pagni (2011), ao apontar que a emergência do discurso da inclusão escolar está diretamente articulada às estratégias contemporâneas de gestão da vida.

Para o autor, a inclusão constitui-se como prática discursiva de governo que desloca a tensão da desigualdade estrutural para o âmbito do desempenho individual. Nessa perspectiva, a escola é convertida em um espaço de regulação contínua, no qual o aluno com deficiência aparece como risco a ser calculado, corrigido e avaliado permanentemente.

Nesse cenário, o discurso inclusivo não rompe com a lógica da exclusão, mas frequentemente a reorganiza sob novos parâmetros. A linguagem da “necessidade educacional especial” e da “adaptação curricular” serve para racionalizar a precarização dos processos de ensino e deslocar para o professor a responsabilidade por garantir resultados que, na verdade, dependem de políticas estruturais e de um projeto coletivo de escolarização.

Cavallari (2010) contribui para essa crítica ao destacar o equívoco fundante do discurso da inclusão: seu caráter normativo, homogêneo e despolitizado. A autora denuncia a armadilha de considerar a inclusão como fim em si mesma, sem interrogar os modos pelos quais a escola opera como produtora de desigualdades, a partir de currículos excludentes, avaliações meritocráticas e práticas pedagógicas marcadas por racionalidades técnicas.

A partir disso, torna-se necessário compreender a inclusão como um dispositivo que atualiza a lógica neoliberal na escola. Como observa Skliar (2001), não se trata apenas de abrir espaço para a diferença, mas de desnaturalizar os mecanismos que produzem a deficiência como identidade deficitária e, ao mesmo tempo, como justificativa para intervenções individualizadas. A retórica da adaptação, nesse sentido, pode operar como política de contenção, normalização e silenciamento.

Ao assumir essa chave analítica, evidencia-se que a inclusão escolar, longe de ser apenas uma política de acesso, é também um campo de disputa política e epistêmica. Disputa sobre quem pode aprender, o que deve ser ensinado, com que finalidades e sob quais condições. Trata-se de interrogar não apenas como incluir, mas por que, para quem e com que efeitos.

EPISTEMOLOGIAS DO SUL: REEXISTIR CONTRA O EPISTEMICÍDIO

A crítica às epistemologias dominantes é central para compreender os limites da inclusão escolar quando esta é ancorada em paradigmas técnico-normativos oriundos do Norte Global. Esses modelos, baseados em racionalidades biomédicas, meritocráticas e universalizantes, negligenciam os contextos históricos, culturais e sociais da América Latina e Caribe. A partir da perspectiva das Epistemologias do Sul (Santos; Meneses, 2009), torna-se possível visibilizar que a exclusão educacional não se limita à ausência física na escola, mas se

concretiza na forma como certos saberes, corpos e existências são sistematicamente deslegitimados, desautorizados e silenciados.

O epistemicídio - entendido como a destruição sistemática de sistemas de conhecimento produzidos por povos colonizados, racializados e subalternizados - tem na escola moderna um de seus principais instrumentos (Santos; Meneses, 2009; Quijano, 2005). A colonialidade do saber se manifesta tanto na hierarquização dos conteúdos escolares quanto na imposição de uma lógica única de racionalidade, que desqualifica os saberes produzidos nas margens, nos territórios, nas corporalidades não hegemônicas.

Nesse marco, a deficiência também é produzida como categoria colonial. Como mostram Maldonado (2013) e Clímaco (2019), a diferença corporal é transformada em déficit por meio de discursos científicos que a categorizam, tratam e adaptam à norma. A escolarização de pessoas com deficiência, nesse sentido, é atravessada por práticas de invisibilização que naturalizam sua posição marginal no currículo e nos espaços escolares. A deficiência não está apenas nos corpos, mas nas epistemologias que os tornam passíveis de exclusão.

A proposta de uma ecologia de saberes, desenvolvida por Santos e Meneses (2009), constitui uma resposta radical a esse modelo de conhecimento hegemônico. Ela parte do princípio de que não há ignorância em estado puro, mas sim silenciamento epistêmico produzido por relações de poder. Reconhecer essa pluralidade exige repensar a escola como espaço de reexistência – conceito que sintetiza a recusa à exclusão e a afirmação de modos insurgentes de viver, aprender e ensinar.

Essa perspectiva é reforçada pelos documentos internacionais recentes, como o relatório do Banco Mundial (2021) e a Cúpula Regional sobre Deficiência (2024), que denunciam a permanência de práticas escolares excludentes, mesmo em contextos que afirmam discursivamente o compromisso com a inclusão. A fragmentação curricular, a ausência de reconhecimento de saberes comunitários e a estigmatização dos corpos diferentes revelam que o acesso à escola não garante, por si só, o direito à aprendizagem.

Lozano e Cifuentes (2014), ao analisarem a educação inclusiva a partir de uma leitura latino-americana, defendem que romper com o epistemicídio exige transformar o currículo em espaço de reconhecimento de saberes populares, indígenas, afrodescendentes, feministas, dissidentes e corporais. Isso implica deslocar o debate da mera acessibilidade física para a justiça cognitiva: quem decide o que vale como conhecimento escolar? Quem é reconhecido como sujeito epistêmico na escola?

Reexistir contra o epistemicídio, portanto, é reivindicar a escola como território político de disputa. É afirmar que a inclusão só será plena quando o currículo for capaz de abrigar as vozes historicamente silenciadas, e quando a deficiência deixar de ser tratada como atributo do indivíduo para ser compreendida como produto das epistemologias excludentes. Trata-se de uma pedagogia da desobediência epistêmica, que coloca a escola em diálogo com a pluralidade do mundo.

DEFICIÊNCIA, CORPO E DOMINAÇÃO: PERSPECTIVA LATINO-AMERICANA

A análise de Ferrante e Ferreira (2014) sobre deficiência, corpo e trajetórias sociais representa um importante deslocamento teórico: da deficiência como condição médica ou individual para sua compreensão como situação relacional de dominação. Ancorados na sociologia bourdieusiana, os autores demonstram que a experiência corporal da deficiência é mediada por um *habitus* encarnado - um conjunto de disposições subjetivas e sociais historicamente incorporadas, que atravessam o corpo, o espaço e a identidade dos sujeitos.

Nesse contexto, a escola deixa de ser pensada apenas como um espaço de acolhimento ou de mediação técnica da diferença, para ser compreendida como um campo simbólico de reconversão das desigualdades. Ela reafirma normas de performance corporal, cognitiva e relacional que reiteram formas legítimas de presença, saber e conduta. Os sujeitos com deficiência, sobretudo os oriundos das camadas populares, vivenciam a escolarização como lugar de dupla exclusão: pela deficiência e pela classe. Trata-se de um espaço onde a promessa da inclusão frequentemente se frustra diante da reprodução de hierarquias escolares e da invisibilização de seus saberes.

Cunha (2021) amplia essa crítica ao propor a deficiência como expressão da questão social. Em sua abordagem, os marcadores de deficiência, pobreza, raça e gênero não operam de forma isolada, mas se entrelaçam, compondo dinâmicas interseccionais de exclusão escolar. A análise da deficiência como questão social exige romper com a medicalização da diferença e articular os processos escolares às desigualdades estruturais que perpassam os territórios, os corpos e os currículos.

Essa abordagem é corroborada por Clímaco (2019), ao denunciar como a diferença é convertida em deficiência a partir de lógicas classificatórias que desconsideram a historicidade dos corpos. A autora revela como os processos de escolarização, mesmo quando marcados pelo discurso da inclusão, operam por meio da repetição de padrões eurocentrados, branquizados e

capacitistas, que não reconhecem a diversidade corporal e epistêmica como parte legítima da experiência educativa.

Os dados da Cúpula Regional sobre a Deficiência (2024) e do relatório do Banco Interamericano do desenvolvimento (Duryea; Salazar Salamanca; Pinzon Caicedo, 2019) reforçam empiricamente essa crítica. Em diversos países latino-americanos, a presença de estudantes com deficiência nas escolas públicas não tem sido acompanhada por transformações estruturais no currículo, nas práticas pedagógicas ou nas formas de avaliação. Ao contrário, persistem modelos educacionais que exigem conformidade ao padrão normativo, sem reconhecimento das trajetórias diferenciadas e das singularidades sociais que atravessam os sujeitos.

Lasta e Hillesheim (2014) ressaltam que a política de inclusão escolar tem operado, muitas vezes, por meio de dispositivos fragmentados que responsabilizam o professor e medicalizam o estudante. A deficiência, nesse processo, é individualizada e psicologizada, convertida em déficit a ser compensado por meio de estratégias adaptativas que, embora bem-intencionadas, mantêm o aluno em posição de tutelado.

A articulação entre os aportes teóricos latino-americanos e os diagnósticos regionais permite afirmar que a deficiência, tal como tem sido tratada na escola, não é apenas uma questão de reconhecimento, mas de redistribuição e transformação institucional. Isso exige deslocar o foco das adaptações individuais para a reorganização do projeto político-pedagógico das escolas públicas - recolocando a centralidade do currículo como espaço de justiça e descolonização das formas de aprender e ensinar.

INCLUSÃO COMO MÉTODO: UMA ESTRATÉGIA PÓS-DISCIPLINAR

Aldo Ocampo González (2020) propõe uma reconfiguração radical da inclusão: não como política de acesso ou técnica de adaptação, mas como método analítico, crítico e intersticial. Para o autor chileno, a inclusão deve ser pensada como *y-cidad* – conceito que designa um entre-lugar, um espaço de travessia entre domínios disciplinares, saberes e práticas. Trata-se de deslocar a inclusão de sua vinculação tradicional com a educação especial e reinscrevê-la como linguagem de desestabilização epistemológica, capaz de questionar as fronteiras do que é considerado legítimo ensinar e aprender.

Essa concepção pós-disciplinar de inclusão como método rompe com a lógica remediativa que marca muitas políticas educacionais. Ao invés de responder à diferença com estratégias de contenção, a proposta é abrir a escola à potência do dissenso. A inclusão, nessa

chave, não se refere a um “dentro” previamente delimitado que admite sujeitos “de fora”, mas à criação de uma escola em que o comum é permanentemente reinventado.

Essa visão converge com a proposta de Biesta (2013), na qual há a compreensão da escola como espaço público de interrupção – lugar onde a lógica da produtividade e da conformidade pode ser suspensa em favor da abertura ao novo, ao estranho, ao outro. A educação inclusiva, nesse horizonte, é menos um programa e mais uma condição de possibilidade para o encontro ético e pedagógico com a alteridade.

A proposta de Ocampo também dialoga com as formulações de Skliar (2001), que reivindica uma ética peculiar para pensar a diferença. Para o autor, não se trata de aceitar o outro “apesar de” sua deficiência, mas de acolher sua presença como alteridade radical – aquilo que escapa à normatividade e exige uma nova linguagem para a escola. Nesse sentido, a inclusão como método não organiza a diferença em categorias, mas a escuta como interpelação política e poética.

Macedo (2009) complementa essa crítica ao analisar como os currículos, ao serem organizados a partir de um centro de saber presumido, empurram as diferenças para as margens. A perspectiva pós-disciplinar da inclusão, ao contrário, propõe uma descentralização: um currículo que não apenas reconhece a pluralidade, mas a toma como princípio estruturante da experiência pedagógica.

Assumir a inclusão como método implica, portanto, deslocar a prática docente de sua posição de controle para uma postura de abertura. Trata-se de inventar formas de ensino que não se limitem a garantir presença, mas que convoquem o pertencimento e a participação crítica. Isso exige escuta ativa, disposição para o conflito e coragem para interromper os automatismos da escolarização.

Como estratégia pós-disciplinar, a inclusão não tem como objetivo adaptar o sujeito à escola, mas transformar a escola a partir da presença do sujeito. É nesse sentido que ela se aproxima da ideia de reexistência: a escola torna-se espaço onde se pode viver de outras formas, conhecer de outros modos e ensinar como exercício radical de justiça.

CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA: DO ADJETIVO AO DIREITO

No cerne da crítica às políticas de inclusão escolar está a disputa sobre o currículo: campo político e simbólico onde se decide o que vale como conhecimento, quem pode ensiná-lo e quem tem o direito de acessá-lo. Como argumenta Lopes (2006), o currículo carrega as marcas das lutas sociais que o constituíram e permanece como espaço estratégico de negociação

entre sujeitos, saberes e poder. Não se trata apenas de conteúdos, mas da definição de um projeto de sociedade e, portanto, de inclusão.

A perspectiva da justiça curricular, formulada por Young (2011), contribui significativamente para essa discussão ao defender que o acesso ao “conhecimento poderoso” – isto é, aquele que permite compreender o mundo e agir sobre ele – deve ser assegurado a todos, inclusive e principalmente aos que historicamente foram privados desse direito. Nessa chave, a inclusão não se realiza apenas pela presença do estudante com deficiência na sala de aula, mas pelo acesso pleno e qualificado ao conhecimento historicamente acumulado.

Contudo, o que se observa na prática é a adjetivação generalizada da inclusão: “educação inclusiva”, “currículo inclusivo”, “prática inclusiva”. Como denuncia Macedo (2009), essa linguagem tem o efeito de deslocar o foco da estrutura curricular para estratégias paliativas de adaptação. O termo “inclusivo”, ao se tornar qualificativo, esvazia-se de seu conteúdo político e aproxima-se de soluções técnicas e focalizadas, geralmente descoladas do comum. A inclusão, nesse contexto, deixa de ser direito e passa a ser gestão da diferença.

Esse processo está diretamente relacionado à forma como a diferença é convertida em desvio no campo curricular. Brah (2006) adverte que toda política de diversidade carrega embutida uma política de diferenciação. O que parece ser reconhecimento, muitas vezes opera como reclassificação e reorganização hierárquica dos sujeitos no espaço escolar. No caso da deficiência, isso se expressa na fragmentação do conhecimento, na flexibilização das exigências e na criação de currículos paralelos que, longe de empoderar, reforçam a marginalização.

García e Michels (2018) chamam atenção para a disputa em torno da natureza e do enfoque das políticas de currículo na educação especial. Para as autoras, a ideia de um “currículo inclusivo” precisa ser problematizada, pois frequentemente esconde uma proposta de diluição do conhecimento em nome da acessibilidade, sem transformação real da estrutura curricular nem crítica aos seus fundamentos excludentes.

Assumir a inclusão como expressão do direito à educação implica recolocar o currículo no centro do debate. Isso exige pensar o conhecimento como bem comum – não apenas disponível, mas partilhável – e reconhecer que sua apropriação é condição para a participação social, política e cultural dos sujeitos. Não se trata de adaptar conteúdo para evitar o fracasso, mas de garantir que todos tenham acesso ao que é historicamente significativo e transformador.

Na perspectiva de Masschelein e Simons (2013), defender a escola pública é também defender sua capacidade de suspender as lógicas de destino social. O currículo, nesse horizonte, não é uma coleção de competências, mas um dispositivo de interrupção: ele permite a invenção

de si e do mundo. Reposicionar o currículo como território de disputa é, portanto, um gesto político de resistência ao esvaziamento da inclusão e à mercantilização do ensino.

INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS CONTEMPORÂNEAS: DIÁLOGOS E CRÍTICAS

A análise da educação inclusiva, enquanto campo político, curricular e epistêmico exige uma interlocução crítica com produções teóricas que a posicionam em tensão com os modelos hegemônicos de organização escolar, os discursos tecnicistas sobre deficiência e os arranjos globais de regulação da educação. Esta seção articula contribuições oriundas da antropologia crítica, da sociologia da deficiência, dos estudos do Sul Global e da pedagogia crítica com o objetivo de aprofundar a tese central deste artigo: a inclusão como direito, e não como adjetivação normativa. Essas interlocuções operam como contraponto aos dispositivos de padronização e medicalização da diferença e abrem caminho para uma leitura da inclusão como construção política, situada historicamente e vinculada à justiça curricular.

A INCLUSÃO COMO CONSTRUÇÃO POLÍTICA E SUAS AMBIGUIDADES

Segundo Schuch, VÍctora e Silva (2018), a inclusão deve ser analisada como um campo de disputas simbólicas, atravessado por racionalidades de governo da vida. Sob inspiração foucaultiana, os autores compreendem a inclusão não como garantia de justiça, mas como tecnologia que regula a conduta dos sujeitos, moldando comportamentos por meio de dispositivos de responsabilização individual e medicalização da diferença.

Pagni (2011), ao abordar a emergência do discurso da inclusão como parte da racionalidade biopolítica contemporânea, reforça esse argumento ao mostrar como a deficiência é capturada como “risco” e “custo”. Assim, a política de inclusão, ainda que revestida de ética, pode atuar como arte de governar – mais preocupada com a eficiência e a *accountability*² do que com a transformação das condições estruturais de exclusão.

Tal ambivalência revela a importância de não naturalizar os discursos de inclusão. É preciso, como propõe Clímaco (2019), indagar como a diferença é convertida em deficiência por meio de operações discursivas que situam determinados corpos como objetos de

² Entendo *accountability* como uma formação discursiva em disputa: ora traduzida como “prestação de contas”, ora como “responsabilização”, sendo esta última dominante nas discussões de políticas educacionais no contexto brasileiro e associada à avaliação em larga escala e a programas de incentivos, ou mesmo sanções, o que lhe confere uma representação social negativa (Oliveira; Santos, 2021). Para o recorte do campo das deficiências, tal racionalidade performativa tende a deslocar o debate de barreiras/apoios para métricas e ajustes instrucionais, induzindo “subcurrículos” e simplificações de conteúdo, com efeitos de culpabilização no cotidiano escolar (Santos, 2017).

intervenção. A inclusão, nesse sentido, torna-se política de vigilância: um modo de manter os sujeitos próximos, mas sob controle.

CARTOGRAFIAS DO SUL GLOBAL: A INCLUSÃO COMO PROCESSO SITUADO

A proposta de cartografias produzidas a partir do Sul Global, como apontam Pletsch, Mendes e Ebersöhn (2024), representa uma inflexão epistemológica na maneira como se compreendem as práticas inclusivas. Ao invés de replicar modelos importados e descontextualizados, as autoras propõem uma abordagem situada, sensível à colonialidade do saber (Quijano, 2005) e às múltiplas opressões que atravessam as experiências escolares.

Relatórios como o do Banco Mundial (2021) e da UNESCO (2020) alertam para as profundas desigualdades estruturais que marcam a inclusão de pessoas com deficiência na América Latina e Caribe. Nessas regiões, os obstáculos vão além da escola: envolvem pobreza, falta de acessibilidade, invisibilização social e exclusão interseccional.

Ao incorporar essas dimensões, as epistemologias do Sul (Santos; Meneses, 2009) convocam a reexistência – conceito que extrapola a resistência e afirma a invenção de novos modos de existência nos interstícios da exclusão. Pensar a inclusão como reexistência implica construir políticas escolares em diálogo com os sujeitos, rompendo com a lógica da adaptação compensatória e abrindo a escola às pedagogias insurgentes.

CRÍTICAS À UNIVERSALIZAÇÃO NORMATIVA DA INCLUSÃO

Kauffman e Hornby (2020) apresentam uma crítica contundente à ideia de que “incluir todos, sempre e em qualquer condição” é, por si só, sinônimo de justiça. A retórica da inclusão irrestrita, promovida por organismos multilaterais como a UNESCO, frequentemente ignora os impasses concretos das escolas: ausência de financiamento, precarização docente, estruturas escolares inflexíveis.

Esse discurso, ao ser descolado da análise curricular, pode transformar a inclusão em fetiche político (Kauffman; Hornby, 2020) - um idealismo abstrato que desconsidera a necessidade de discutir o que se ensina e para quem. Como alertam Lozano e Cifuentes (2014), a inclusão não pode ser confundida com presença física. Ela requer questionamento das formas de saber, de avaliação e de participação.

Não se trata, portanto, de rejeitar o ideal inclusivo, mas de recusar sua instrumentalização despolitizada. Em contextos como o latino-americano, marcados por múltiplas desigualdades, a inclusão não pode ser projeto tecnocrático. Ela deve ser

compromisso político com a justiça curricular e com a ampliação das possibilidades de emancipação social.

A POTÊNCIA DA ETNOGRAFIA PARA DESNATURALIZAR A INCLUSÃO

Schuch, VÍctora e Silva (2018) também destacam o valor da etnografia como ferramenta crítica para compreender os sentidos concretos da inclusão nas escolas. A observação do cotidiano escolar permite visibilizar os arranjos que, sob o nome da inclusão, reiteram práticas excludentes, medicalizantes e hierarquizantes. A etnografia não busca validar modelos, mas desnaturalizar práticas.

Essa proposta dialoga com os estudos de Cavallari (2010), ao apontar que o discurso da inclusão muitas vezes atua como máscara de processos de disciplinamento e de culpabilização dos professores. A pesquisa etnográfica, nesse sentido, evidencia os dilemas vividos por docentes e estudantes, seus modos de resistência e os conflitos que estruturam a vida escolar.

Ao valorizar o contexto, a escuta e a experiência, a etnografia se revela imprescindível para recolocar a pergunta fundamental: quem são os sujeitos da inclusão e o que está sendo feito em nome deles? Como afirmam Lasta e Hillesheim (2014), a política de inclusão precisa ser reapropriada como linguagem de escuta ativa e não de regulação.

A PRÁTICA DOCENTE COMO CAMPO DE TENSÕES: ENTRE OS DISCURSOS INCLUSIVOS E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Discutir os fundamentos teórico-políticos da inclusão escolar demanda não apenas uma análise das estruturas normativas e epistemológicas que regulam o campo, mas, sobretudo, uma problematização da prática docente como espaço privilegiado de produção, reprodução e resistência aos dispositivos que operam sob a lógica da governamentalidade neoliberal. É no cotidiano da sala de aula que os efeitos dos discursos inclusivos se materializam em formas específicas de ensinar, avaliar, selecionar e diferenciar. E é também nesse cotidiano que emergem práticas contra-hegemônicas, ainda que fragilizadas, capazes de tensionar o modelo performativo de inclusão.

O cotidiano escolar, tomado em sua densidade microfísica, como diria Foucault (2006), revela uma série de dilemas enfrentados por professores que são interpelados por múltiplas exigências: adaptar conteúdos, individualizar trajetórias, cumprir metas curriculares, registrar evidências, produzir "resultados de inclusão". A prática pedagógica, nesse cenário, torna-se operacional e performativa, orientada por métricas, protocolos e relatórios, o que, conforme

Skliar (2001), substitui o compromisso ético-político com a diferença por estratégias de gerenciamento da alteridade.

A responsabilização individual do professor, figura central no campo da inclusão, é um dos efeitos mais visíveis da racionalidade neoliberal. Tal responsabilização, ao mesmo tempo em que delega ao docente o poder de incluir (ou não), desloca a discussão sobre as condições objetivas de ensino, os atravessamentos estruturais das desigualdades e a função pública da escola. Como observa Lopes (2006), a prática docente não é neutra: ela é marcada por disputas sobre o que ensinar, como ensinar e a quem ensinar. Trata-se, portanto, de recolocar o professor como sujeito político e não como agente técnico da adaptação.

Nesse ponto, o currículo assume centralidade. Ao ser esvaziado de seu conteúdo político e transformado em coleção de habilidades adaptáveis, o currículo passa a operar como filtro técnico de inclusão. Os saberes escolares tornam-se medidos por sua acessibilidade formal, e não por seu potencial de emancipação. O docente é instado a tornar os conteúdos adequados ao aluno com deficiência, sem que se questione a natureza do conhecimento escolar e sua função na reprodução das desigualdades.

Na prática cotidiana, observa-se a emergência de três movimentos que produzem efeitos paradoxais: fragmentação da tarefa pedagógica, com a externalização das intervenções para especialistas, reduzindo o professor à função de aplicador (Lozano; Cifuentes, 2014); psicologização da diferença, com a expansão de diagnósticos clínicos e discursos terapêuticos que patologizam o estudante e despolitizam a relação pedagógica (Cavallari, 2010); e adaptação como horizonte, em que o conteúdo é flexibilizado segundo a capacidade presumida do aluno, reforçando estigmas, expectativas reduzidas e desigualdades cognitivas (Clímaco, 2019).

A crítica a esses movimentos não tem por objetivo desconsiderar os esforços dos professores, mas apontar os limites de um modelo que desloca para o plano individual responsabilidades que são estruturalmente coletivas. A inclusão escolar não pode ser pensada como tarefa individual. Ela exige investimento público, condições materiais de trabalho, tempos de planejamento coletivo e formação crítica continuada.

É preciso revalorizar a prática docente como espaço de produção de sentido e de disputa ética e política. Como apontam Masschelein e Simons (2013), a escola é o lugar da suspensão das lógicas produtivas que dominam a vida social. A prática docente, nesse horizonte, é menos a aplicação de métodos prescritos e mais a criação de condições para o encontro com o comum - o conhecimento, a linguagem, o mundo. A docência como invenção, como gesto político, rompe com a lógica da adaptação e reinscreve a educação como bem público inalienável.

Portanto, o professor da inclusão não é aquele que adapta, mas aquele que pergunta, que problematiza, que se recusa a usar a normatividade como critério de pertencimento. Sua prática é radicalmente pedagógica e política. Não se trata de ensinar para o aluno com deficiência, mas de ensinar com ele, em um campo comum de formação.

Por ser um *metaconceito*, a inclusão não é estática, mas uma construção situada, histórica e dialógica. Retomar o sentido público do ensinar é condição para que a inclusão não se restrinja à gestão da diferença, mas se constitua como realização da igualdade e da justiça no interior da escola pública. A prática docente, assim compreendida, torna-se dispositivo de reexistência e de desnaturalização dos mecanismos que regulam quem ensina, quem aprende e o que se pode aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou tensionar criticamente os fundamentos teórico-políticos que sustentam os discursos inclusivos, articulando-os às abordagens sociais da deficiência, à produção curricular e às práticas docentes no contexto da escola pública. A análise partiu do entendimento de que a inclusão, enquanto *metaconceito* e dispositivo discursivo, é atravessada por racionalidades neoliberais que convertem a diferença em risco, geram a individualização da deficiência e transferem à escola e ao professor a gestão da diversidade sob a forma de adaptação técnica.

Ao longo do trabalho, argumentamos que a chamada educação inclusiva não deve ser compreendida como um adjetivo da educação, mas como expressão radical do direito universal ao conhecimento. Para isso, foi necessário deslocar o foco da deficiência para o currículo, da adaptação para a justiça cognitiva, e da lógica da performance para o compromisso público da escola com a formação humana.

Inspirados nas epistemologias do Sul (Santos; Meneses, 2009), nas leituras críticas da deficiência como questão social e nas análises foucaultianas sobre o governo da vida, reafirmamos que a inclusão deve ser situada no campo dos direitos e não na lógica da remediação. Ela não se realiza pela mera presença do aluno na escola, mas pelo acesso ao saber historicamente construído, por meio de um currículo comum e emancipador. Também foi mobilizada a produção latino-americana que problematiza a colonialidade do saber e o epistemicídio como dimensões que atravessam a escolarização de pessoas com deficiência (Quijano, 2005; Ferrante; Ferreira, 2014; Cunha, 2021).

A prática docente, nesse horizonte, emerge como espaço de disputas e de criação, lugar onde se cruzam as forças de responsabilização neoliberal e a potência da resistência cotidiana. O professor não deve ser concebido como operador de intervenções adaptativas, mas como sujeito político que age em meio às contradições estruturais do sistema educacional e que pode, com os alunos, produzir deslocamentos e desestabilizações importantes no interior da escola (Skliar, 2001; Masschelein; Simons, 2013).

Dentre os principais desafios identificados para a efetivação de uma política pública de inclusão escolar anticapacitista e comprometida com a equidade, destacam-se: superação do modelo biomédico e individualizante da deficiência; enfrentamento ao capacitismo institucionalizado, presente nos currículos, nos sistemas de avaliação e nas formas escolares de socialização; garantia de financiamento adequado, formação docente crítica e políticas públicas integradas. Além dessas, devem-se observar a valorização da escuta ativa, da participação e do protagonismo das pessoas com deficiência nos tempos, espaços e processos escolares.

Esses desafios não são operacionais ou técnicos, mas profundamente políticos. Enfrentá-los requer reposicionar a escola como espaço de democratização do saber e à docência como práxis emancipatória. Como propõe Clímaco (2019), é preciso desfazer a conversão da diferença em deficiência e afirmar a escola como lugar de produção de mundos possíveis.

A escola inclusiva que defendemos é aquela que não adapta o conteúdo para evitar o fracasso, mas transforma o ensino para garantir o acesso ao mundo. Ela não reduz o aluno ao seu laudo, mas o reconhece como sujeito de saberes e de direitos.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Ramon Luís de Santana. **A ordem do discurso na Educação Especial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Inclusão das Pessoas com Deficiência na América Latina e no Caribe: Um Caminho para o Desenvolvimento Sustentável**. Sumário Executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2021.

BARBOSA, Maria Aparecida. Estrutura e formação do conceito nas línguas especializadas: tratamento terminológico e lexicográfico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 55-86, 2004.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (orgs). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Risaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329–376, 2006.

CAVALLARI, Juliana Santana. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 667–680, 2010.

CLÍMACO, Julia. La diferencia convertida en discapacidad en los discursos jurídicos y pedagógicos brasileños: un análisis de las leyes de educación especial. **Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva**, 3(2), 135-151, 2019. Disponível em: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/145>. Acesso em: 13 maio, 2024.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social & Sociedade**, n. 141, p. 303–321, maio 2021.

CÚPULA REGIONAL DA AMÉRICA LATINA E CARIBE SOBRE DEFICIÊNCIAS, 2024. **Nota Conceitual**. Disponível em: <https://www.riadis.org/cupula-regional-sobre-deficiencias-2024-portg/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

DURYEA, Suzanne ; SALAZAR SALAMANCA, Juan Pablo; PINZON CAICEDO, Mariana. **Somos todos**: Inclusão de pessoas com deficiência na América Latina e no Caribe. Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2019. Disponível em: <https://publications.iadb.org/pt/somos-todos-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-na-america-latina-e-no-caribe>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FERRANTE, Carolina; V. FERREIRA, Miguel A. Cuerpo, discapacidad y trayectorias sociales: dos estudios de caso comparados. **Antropología Experimental**, [S. l.], n. 8, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 54–70, 2018.

KAUFFMAN, James M.; HORNBY, Garry. Inclusive vision versus special education reality. **Education Sciences**, 10(9), 258, 2020.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, n. 26, p.140-149, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309331565015>. Acesso em: 15 out. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez, 2006.

LOZANO, Diana Convers; CIFUENTES, Floralba Herrera. Aporte para la discusión sobre la educación inclusiva: configuración de subjetividades políticas en jóvenes con discapacidad intelectual a cognitiva. **Revista Aletheia**, Vol. 6, nº 2, jul.-dic., pp. 114-135, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, Campinas, 30(106): 87-109, 2009.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014.

OCAMPO GONZÁLEZ, Aldo. La educación inclusiva como estratégia analítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 2-26, jan./mar. 2020.

OLIVEIRA, Maria Angela Alves de; SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Accountability educacional: sentidos discursivos em análise. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, e07946, 2021.

PAGNI, Pedro A. A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 255–272, jan. 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovanna M. Lunardi; EBERSÖHN, Liesel. Desafios Globais e Locais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Potencialidade de uma Cartografia em Construção. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0190, 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Fábio Junio da Silva. **Escolarização e currículo: considerações no campo das deficiências**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SCHUCH, Patrice; VÍCTORA, Ceres Gomes; SILVA, Sérgio Baptista da. As políticas de inclusão como problemática de engajamento antropológico. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 7-24, jan./abr. 2018.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação. **Pro-posições**. Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul./nov. 2001.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. São Paulo: Autêntica, 2013.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos**. Paris, UNESCO, 2020.

VICTORIA MALDONADO, Jorge A. El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. **Bol. Mex. Der. Comp.**, Ciudad de México, v. 46, n. 138, p. 1093-1109, dic. 2013.

YOUNG, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.