



## **INCLUSÃO ESCOLAR EM TERMOS (E TEMPOS) CRÍTICOS: NOTAS ETNOGRÁFICAS SOBRE DISCURSOS, DISPUTAS E TENSÕES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Jéssica Nunes da Silva**

Mestranda em Antropologia Social pelo Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – PPGAS/UFRGS.

Integra o Núcleo de Antropologia e Cidadania – NACi/UFRGS e o

Grupo de Estudos sobre Antropologia e Deficiência – GEAD/UFRGS.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

*E-mail:* jessica.bolsista@gmail.com.

---

### **RESUMO**

O presente artigo versa sobre os discursos, disputas e tensionamentos presentes no campo da Inclusão Escolar de pessoas com deficiência e da Educação Inclusiva atualmente. Tomando por base o relato de profissionais do Atendimento Educacional Especializado de uma escola regular da rede Municipal de Ensino em Porto Alegre, analisa-se os desdobramentos práticos, burocráticos e discursivos da Inclusão Escolar. Como paralelo crítico e reflexivo acerca do atual contexto, articula-se ainda o debate em torno da proposta de reformulação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), bem como as manifestações divergentes que daí advém, conformando os questionamentos em torno de um possível “retorno à exclusão”. Conclui-se pela demanda de um posicionamento engajado e comprometido criticamente para com a defesa da Educação Inclusiva, atentando para os riscos do esvaziamento da concepção de Inclusão em um contexto de intensificação das desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Antropologia da Educação. Etnografia.

### **INTRODUÇÃO**

A Inclusão Escolar de pessoas com deficiência desvela-se enquanto tema e objeto de análise abordado em grande medida por pesquisas na área da Educação, incluindo referências fortemente demarcadas desde a Psicologia e de ciências transdisciplinares como a Neuropsicopedagogia. Os reflexos desse apontamento desdobram-se e podem ser vislumbrados de modos diversos ao focar tais práticas correntes no ambiente da escola. Em uma outra esfera, paralela a esta, situa-se todo aparato legal voltado à Educação Inclusiva: mobilizando normativas, diretrizes e políticas públicas direcionadas e definidoras do campo.

Nesse sentido, como bem sintetizam Rios, Pereira e Meinerz (2019), ainda que não tenha sido necessariamente “objeto clássico” de reflexões no âmbito da antropologia, o entendimento do próprio conceito de deficiência vem sendo de fato perpassado por acepções de diversas áreas do conhecimento.

Entre tensões e disputas discursivas, desde teorias legitimadas por meio da ciência até as categorias mobilizadas através dos movimentos sociais, é nítida a complexidade das dinâmicas inerentes e constitutivas do tema. Se na esfera acadêmica a

demarcação mais notável diz respeito à oposição entre o Modelo Biomédico e o Modelo Social da Deficiência<sup>1</sup>, no âmbito das políticas públicas são as normativas e diretrizes que ditam em boa medida as categorias de classificação empregadas na definição legal de deficiência.

Com base nestas considerações preliminares, o presente artigo tem por objetivo analisar a constituição dos discursos, tensões e disputas emergentes sobre Educação Inclusiva e Inclusão Escolar, no atual contexto de pandemia de COVID-19. Busco ainda articular alguns destes elementos a relatos de profissionais especializadas na área, atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola da região metropolitana de Porto Alegre (RS). Assim como as considerações referenciadas inicialmente, estes relatos advêm de dados obtidos durante a realização da pesquisa intitulada “*A escola deve ser, antes de tudo, inclusiva e plural [...]*” (SILVA, 2019), desenvolvida entre os anos de 2018 e 2019 e à qual sigo ampliando atualmente.

Antes de dar continuidade, alguns pontos merecem uma breve contextualização. Conforme indiquei acima, parte dos comentários das profissionais de Educação Especial que trago como base para a análise posteriormente endossada, são excertos de entrevistas semiestruturadas realizadas no decorrer de minha pesquisa<sup>2</sup>. Parte destes foram colhidos, então, durante este período anterior à pandemia – com todos os reflexos desta na Educação de modo geral, e sobretudo no bojo da Educação Especial. Ainda assim opto por desenvolver algumas reflexões a partir destes excertos, enfocando principalmente aqueles cujo conteúdo trata de perspectivas mais globais a respeito da Inclusão Escolar, primando pelos discursos sobre seus sentidos e sobre as correntes teóricas aí imbricadas, além dos reflexos no cerne da prática. Ademais, incluo apontamentos sobre o contexto atual da escola na qual desdobrou-se a pesquisa, partindo de relatos destas profissionais.

Outro posto-chave que deve ser elucidado diz respeito às supracitadas tensões e discursos emergentes acerca da Educação inclusiva no atual cenário. O debate mais recente envolveu a reformulação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Através do Decreto Nº 10.502 publicado em 30 de setembro de 2020, a nova política

---

<sup>1</sup> Este debate envolve, em termos gerais, o entendimento sobre a classificação da deficiência ou através de “impedimentos” corporais, com base sobretudo na legitimação dos saberes médicos e/ou biológicos acerca de tal; ou (e em contraste) com os contextos socioculturais enquanto explicativos da produção social da experiência da deficiência.

<sup>2</sup> Estes relatos se referem a elementos e questões que não puderam ser abordados em sua completude na redação final do trabalho de conclusão de curso, encontrando aqui um espaço para maiores problematizações.



traria como aspecto de destaque a ampliação de vagas para alunos com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Entretanto, interpretações posteriores apontariam que sua aplicabilidade prática acabaria incentivando a criação de escolas e classes especiais, em detrimento do ensino regular inclusivo. A proposta gerou intensos debates entre os movimentos sociais de Pessoas com Deficiência, profissionais da área e famílias de estudantes abarcados pelas políticas de inclusão, trazendo à tona novamente a discussão em torno dos paradigmas de Inclusão X Exclusão/Segregação. O referido decreto acabou suspenso pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal ao final do mês de dezembro de 2020.

Trago esta breve síntese para contextualizar as reflexões que me proponho a realizar, visto que a possibilidade de retomada das classes e escolas especiais, assim como toda a problemática que envolveu a possível reformulação desta Política Nacional são elementos bastante ilustrativos dos tensionamentos e disputas que atualmente delineiam o campo da Educação Inclusiva no Brasil. Entre contradições e discursos divergentes, o panorama atual já agudizado pela pandemia demanda por análises cuidadosas e críticas a respeito destas questões. Trata-se então de problematizar à luz de um diálogo interdisciplinar e colaborativo entre antropologia e educação, os desdobramentos destas questões neste campo, e os contornos discursivos da Inclusão Escolar hoje.

Como um primeiro aporte para aceitação desse recorte interdisciplinar recorro à Gusmão (1997), que fornece um panorama histórico e conceitual acerca dos contatos tensionamentos entre as áreas da antropologia e da educação. Segundo ela, na gênese desta interface os aspectos conflitivos emergem de concepções essencialistas, a partir das quais a antropologia viria a ocupar “o lugar da teoria”, enquanto a educação trataria sobretudo da prática. Os pressupostos de cada uma das disciplinas diferem de fato. Porém, ao passo em que as pré-noções reducionistas desconstroem-se, os pontos de contato surgem com maior ênfase: associados aos conceitos de cultura, diversidade e também ao interesse nas relações de ensino e aprendizagem, dentro e para além dos espaços de escolarização.

Atentando para a heterogeneidade e dinamicidade características dos processos educativos, a leitura de Gusmão (2011; 2015) evoca a etnografia, que enquanto prática que “se faz-fazendo”, demanda e possibilita que se “admita no tocante aos fenômenos educacionais que estes não são imóveis, isolados no tempo e no espaço, como não o são

os sujeitos sociais, alvo dos processos educativos” (GUSMÃO, 2015, p. 26). Suas considerações indicam ainda a necessidade de desenvolver uma perspectiva crítica acerca destes processos, contribuindo para a apreensão das premissas e conceitos que embasam as políticas nacionais de educação. No que se refere aos debates em torno do tema da diversidade, vinculados diretamente às políticas de Inclusão, a autora destaca que:

Na prática educativa para a diversidade está em jogo o compreender a natureza da instituição escolar e a que se destina em sociedades como a nossa. O caráter neoliberal sustenta políticas de ação e de intervenção de caráter educativo, propondo valores gerais de tolerância e igualdade para com os diferentes, sem vê-los em sua diversidade (GUSMÃO, 2011, p. 39).

Levando em conta os reflexos destas premissas no fazer educativo e no âmbito das práticas pedagógicas, procuro grifar, a partir de seus apontamentos, as contribuições possíveis da antropologia à educação – partindo tanto da indissociabilidade entre teoria e prática quanto da reflexividade como característica primordial da disciplina antropológica. O enfoque nas práticas de Inclusão Escolar no contexto da pandemia de COVID-19 insere ainda estes debates na realidade do *ensino remoto*, suas problemáticas e operacionalização.

## **ENTRE PARADIGMAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

No campo da Educação Inclusiva, um dos debates de maior amplitude e impacto na formulação de políticas gira em torno do *Paradigma da Inclusão*. O conceito abarca simultaneamente: i- a proposta de universalização do ensino e a construção de uma escola acessível a todos; e si- a superação do modelo de Integração, no cerne da oposição entre “Integração x Inclusão”. A emergência do paradigma inclusivo se insere em movimentos mais amplos de caráter internacional, que em meados do séc. XX consolidaram em parâmetros normativos os pressupostos de uma *Educação para Todos*<sup>3</sup>. No caso brasileiro, em um período fortemente marcado pelos processos de redemocratização, temos a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 garantindo a oferta do Atendimento Educacional

---

<sup>3</sup> O exemplo de maior destaque refere-se à Declaração de Salamanca, um documento elaborado no ano 1994 durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial – em Salamanca na Espanha, no qual ficam explicitados os termos para a promoção de tal proposta.



Especializado aos estudantes com deficiência, assim como a matrícula destes preferencialmente na rede regular de ensino<sup>4</sup>.

Conforme Sasaki (2005), o discurso formal do paradigma inclusivo versa sobre a adequação dos sistemas de ensino – e da sociedade de modo geral – às demandas pela “eliminação de barreiras” que impedem a participação plena de todas as pessoas. Assim, se no modelo integrativo o indivíduo com deficiência deveria se “adaptar” à escola, por meio de pressupostos normalizadores, o paradigma da Inclusão informa o oposto: são, antes, as escolas que devem adaptar-se para atender às especificidades de seus estudantes, quaisquer que sejam. Nesse mesmo sentido, ao retomar a própria trajetória do conceito de Inclusão Escolar, temos em sua base e origem os movimentos sociais de pessoas com deficiência em prol do acesso à educação.

É possível perceber ainda o caráter progressivo – e pode-se dizer, até mesmo, evolutivo – de tal trajetória: desde a segregação/exclusão até o período de integração, culminando, por fim, na inclusão. Figura com centralidade neste panorama a Educação Especial; a qual, de acordo com as diretrizes que normatizam a Inclusão Escolar no Brasil, passa a ser entendida enquanto modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino na escola regular<sup>5</sup>. Como reflexo destes pressupostos na formulação de políticas competentes ao campo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a se consolidar enquanto “referência” e condição para a viabilização da inclusão no contexto da escola. De acordo com a Secretaria de Educação Especial (SEE, 2009), podemos compreender o AEE enquanto modalidade de ensino que parte da Educação Especial, com vistas a:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEE, 2009).

Em termos práticos, os atendimentos ocorrem no contra turno do período escolar e são conduzidos por profissionais com formação em Educação Especial. Caso a escola conte com uma Sala de Inclusão e Recursos (SIR), será este o espaço no qual os estudantes com deficiência e/ou Necessidades Educacionais Específicas serão avaliados

<sup>4</sup> Conforme o Art. 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988.

<sup>5</sup> De acordo com o Decreto Nº 7.611/11 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, em seu Art. 3º, inciso II caracteriza-se enquanto um de seus objetivos centrais a garantia da “transversalidade das ações da educação especial no ensino regular” (BRASIL/MEC, 2011).



e “atendidos”. No decorrer da supracitada pesquisa, procurei observar os desdobramentos do conceito de Inclusão no cotidiano da escola, enfatizando as práticas pedagógicas vinculadas ao ideário inclusivista.

O trabalho foi realizado em uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre, que contava com a oferta de ensino médio e com os serviços de apoio à inclusão garantidos pela legislação municipal – de acordo com os parâmetros nacionais e estaduais. Ao longo do período em que estive vinculada à escola de modo presencial, visualizei de modo consistente a narrativa base do paradigma inclusivista. Segundo a professora do AEE no local, o desafio consistia em “organizar [a escola] de uma forma que vai fazer com que todos possam se sentir incluídos. E eu acho que é: como é que a gente vai fazer para que todos possam se sentir bem?”. Eu acho que a gente precisa se sentir bem naquele ambiente né” (Excerto de Entrevista/Prof. AEE in SILVA, 2019). Além da ideia de que a escola deveria ser um “lugar de acolhimento”, no qual todos pudessem se “sentir bem”, a valorização da “diversidade” e o respeito às diferenças foram elementos presentes em todas as entrevistas realizadas<sup>6</sup>.

A separação estrita entre Exclusão, Integração e Inclusão se faz presente no discurso dos profissionais da área, e também pôde ser observada na fala das(os) professoras(es). Ainda que conduza o discurso, as práticas pedagógicas desdobradas cotidianamente na escola não seguem esta mesma precisão na distinção entre os conceitos. Deve-se atentar a partir daí, para o fato de que mesmo sendo orientadas pelo referido “paradigma da inclusão”, na escola estes pressupostos desdobram-se simultânea e heterogeneamente: tanto a partir de concepções por vezes integracionistas, até marcadores inclusivistas e em determinados momentos, remontam mesmo elementos segregativos. Em diferentes níveis, a prática nos demonstra uma separação bem menos enfática de cada um destes pressupostos.

Neste ponto, as elaborações do antropólogo Akhil Gupta (2012) nos ajudam a pensar sobre este percurso transcorrido desde a emergência do paradigma inclusivista e a consolidação das políticas de inclusão no Brasil. Em *Red Tape: Bureaucracy, Structural Violence, and Poverty in India* (2012) Gupta discorre, a partir do contexto indiano, sobre os desdobramentos da relação entre Estado, pobreza e violência estrutural. Em linhas gerais, o autor argumenta que a pobreza extrema não deveria ser

---

<sup>6</sup> Entrevistei quatro grupos no local: 1- Profissionais do Atendimento Especializado; 2- Estagiários de apoio à Inclusão; 3- Professores e equipe diretiva; 4- Profissionais responsáveis pelo projeto Piloto em Inclusão, idealizado e realizado pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE).



entendida enquanto uma situação inevitável, na qual a população pobre estaria consequente e naturalmente exposta à morte. Em lugar disso, circunscreve-a desde sua viabilização direta por parte de políticas e práticas desde o Estado<sup>7</sup>. Para o autor a pobreza é entendida enquanto uma forma de violência estrutural, argumento que denota tanto a intencionalidade imbricada nos processos de perpetuação e manutenção de uma ordem social na qual são basilares a desigualdade e a exploração, quanto a sua ênfase à violência estrutural como causadora da morte prematura e evitável destas pessoas.

Tal caráter oculta-se na biopolítica, através da valorização por parte dos mecanismos do Estado e instituições internacionais nos “grandes números”: trata-se das estatísticas exaltando o quantitativo de pessoas que estariam ultrapassando a linha da pobreza, sendo inseridas em programas de benefícios sociais e/ou recebendo auxílios da parte do governo<sup>8</sup>. O argumento que aqui nos cabe insere-se no cerne de seu debate com Giorgio Agamben (1999). Enquanto para Agamben a base da violência no contexto de estados de exceção é justamente a exclusão – nesse sentido, a afirmação mais comum para as questões sinalizadas acima seria a exclusão dos pobres de projetos nacionais de desenvolvimento, por exemplo –, para Gupta o contexto indiano exemplifica como apesar das políticas de inclusão, as taxas de mortalidade da população pobre seguem elevando-se persistentemente. Em suas palavras, “the paradox of the violence of poverty in India is that the poor are killed despite their inclusion in projects of national sovereignty and despite their centrality to democratic politics and state legitimacy” (GUPTA, 2012, p.6).

A perspectiva trazida por Gupta pode nos ajudar a refletir criticamente sobre a suposta linearidade do percurso de surgimento e implementação das políticas de inclusão no contexto educacional. Ao observar a discrepância entre as premissas do ideário inclusivista e narrativas que o reforçam no contexto da escola, e a prática efetiva em sala de aula, podemos perceber as variáveis e os entraves deste processo. Durante o processo de realização da pesquisa, por exemplo, a profissional responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) estava ausente da escola por razões de licença médica, e sem previsão de retorno. Todo o aparato mobilizado em torno das ações previstas para aporte aos estudantes com deficiência acabou inviabilizado por

---

<sup>7</sup> Para suas considerações específicas acerca do conceito e entendimento de Estado, ver também Gupta (2012).

<sup>8</sup> Além disso, é também por meio dos números que as expressivas taxas de pobreza na Índia são consolidadas enquanto um “fato estatístico”, naturalizado e acionado para justificar a ineficiência e/ou complacência nas ações do Estado no combate à pobreza.



mais de um ano. Outro exemplo bastante ilustrativo advém de um comentário da mesma professora, segundo ela:

[...] o sistema educacional e ele não nos dá muito [apoio] assim, porque a gente não tem uma reunião que a gente possa se organizar para isso, a gente tem que ficar catando alguma sobra, um horário. Para eu conversar com os professores eu tenho que interromper o planejamento deles, isso é bem complicado eu fico toda sem jeito de chegar e fazer isso. Eu tenho que estar sempre pensando na boa vontade, “tomara que eles tenham boa vontade comigo” para que eu possa fazer o meu trabalho, e também é o trabalho deles né. E não deveria, eu não deveria ter isso em mente né, porque a gente tá fazendo o que é o nosso trabalho (Excerto de Entrevista, Prof. AEE *in* Silva, 2019).

A dependência da “boa vontade” dos colegas para viabilizar a adaptação de atividades e repensar o planejamento de acordo com as necessidades dos alunos demonstra parte dos percalços na efetivação das práticas idealizadas. Voltamos à questão levantada por Gupta (2012) acima, para a qual o autor mobiliza também o debate acerca da burocracia, e a atuação das ações burocráticas de Estado na produção de arbitrariedades. Os resultados arbitrários aos quais se refere são produzidos a partir dos próprios mecanismos elaborados, idealmente, para o enfrentamento dos problemas sociais em questão (GUPTA, 2012).

Atentar para os contratempos, dificuldades de comunicação e logística, poderiam abrir novas possibilidades de interpretação, que seriam inviáveis ao analisar apenas os resultados finais das políticas. Da mesma forma, os desdobramentos da Inclusão na prática cotidiana da escola podem ser entendidos em sua variabilidade: desde estudantes com deficiência sem atividades adaptadas, até as já citadas complicações na comunicação entre professores e profissionais da educação especial, e mesmo a licença de saúde da professora do AEE. Todos estes fatores produzem também discursos, narrativas e mobilizam concepções acerca da Inclusão Escolar.

Atualmente, o cenário da pandemia altera de modo singular e sem precedentes as formas e metodologias de ensino. No caso das escolas públicas em Porto Alegre (RS) as atividades foram realizadas por meio do “ensino remoto” ao longo de 2020, sendo o retorno às aulas presenciais deliberadas até então, com opiniões divididas por parte dos alunos e manifestações contrárias ao retorno por boa parte da categoria docente. No caso da escola na qual a pesquisa foi realizada, foi adotado o ensino remoto através das aulas *online*. Além disso, plantões para atendimento presencial às famílias, treinamentos *online* visando a retomada das aulas no local, e uma pesquisa de sondagem para indicar a intenção de comparecimento presencial foram algumas das ações desdobradas. Ainda



que não caiba analisar aqui está gama de procedimentos ainda em andamento, é possível visualizar a agudização das problemáticas acima relatadas.

Em diálogo com a referida profissional do Atendimento Especializado no local, a mesma relatou que função dos Atendimentos se traduziria inicialmente no acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes. Estes, por sua vez, estão tendo as aulas em casa via Google Meet, com atividades disponibilizadas através de uma plataforma viabilizada pela prefeitura para o ensino à distância. Neste primeiro momento, no entanto, o acesso às atividades postadas pelos professores, e consequentemente os retornos das mesmas por parte dos alunos não pôde ser acessado pela professora do Atendimento Especializado, em razão da estrutura da própria plataforma, que era organizada por disciplinas. A saída encontrada por ela acabou sendo o contato direto com as famílias, que enviavam as atividades via Whatsapp solicitando ajuda e/ou assistência na correção. Mesmo neste breve exemplo é possível refletir sobre o modo como estes entraves burocráticos podem afetar os processos idealizados pelo desenho das políticas de inclusão; os “acontecimentos fortuitos” mencionados por Gupta (2012) conduzem ainda o desvelamento das práticas aqui analisadas.

### **UM RETORNO À “EXCLUSÃO”?**

Uma das conclusões centrais desta primeira etapa da pesquisa desenvolvida entre 2018 e 2019 foi a de que, ainda que haja um movimento muito amplo em prol do “acolhimento” aos estudantes com deficiência no contexto da escola, as práticas pedagógicas nem sempre são de fato efetivas. Ou seja, há um discurso fortemente abraçado “em prol da inclusão”; porém, na mesma medida, as ações que poderiam consolidar tais práticas acabavam por vezes não se concretizando – ausência da adaptação de conteúdos, objetivos e avaliações; associação direta do espaço do AEE a um “espaço da inclusão” na escola (o que contraria o próprio pressuposto de existência do mesmo), e etc. No atual contexto, tais considerações levam a uma ponderação bem mais cuidadosa. Não apenas em razão da pandemia de COVID-19 e seus impactos em diversos níveis, mas em especial no que se refere ao debate sobre a reformulação da Política Nacional de Educação Especial e ideia de “retorno à segregação” que dela advém.

Conforme indiquei anteriormente, ao final de setembro de 2020 foi lançado o Decreto nº 10.502/2020, que instituiria a nova Política Nacional de Educação Especial:

Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE) trazendo consigo importantes mudanças no cenário descrito até então. Dentre as alterações centrais estava o incentivo à criação de classes e escolas especiais para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, autismo e superdotação – enquadrados na alcunha de Necessidades Educativas Específicas, as NEE's. O debate foi e tem sido bastante intenso, tendo em vista que a política segue no sentido oposto ao movimento em prol da “Inclusão Plena”, na qual estes estudantes não seriam alocados em classes especiais, mas sim incluídos e contemplados pela estrutura das classes e escolas “regulares” (ou comuns).

Observando a trajetória das políticas de inclusão escolar de acordo com a contextualização realizada anteriormente, a premissa de reformulação da PNEE voltada ao incentivo do retorno das classes e escolas especiais representa um retrocesso tanto do ponto de vista normativo, quanto no sentido de orientar as práticas direcionadas ao escopo da educação especial. Nesses termos, dentre os especialistas na área e os movimentos sociais a nova PNEE foi fortemente criticada, alvo de inúmeras mobilizações e manifestações nas redes sociais; além disso, foram apresentadas na Câmara dos Deputados propostas de projetos para derrubar o decreto no congresso. Em contrapartida, o mesmo foi divulgado pelo Ministério da Educação em tom de celebração, argumentando pela ampliação no número de vagas e a possibilidade das famílias “escolherem onde querem matricular seus filhos” – na escola especial, na escola “comum”, ou nas escolas bilíngues. A nota do ministro da educação presente no documento referente à política informa o seguinte:

Ao longo deste período de mais de 170 anos, o Brasil passou por muitos avanços e retrocessos em relação ao atendimento educacional ao público-alvo da educação especial. Atualmente, **urge reconhecer que muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas.** O Governo Federal não tem sido insensível a esta realidade (BRASIL/MEC, 2020, p.6, *Grifo meu.*).

A reformulação visaria então fornecer maior autonomia às famílias, avançando em atender às demandas específicas destes alunos e ampliar as possibilidades “de incluir”. Em síntese, o texto da PNEE apontava para a não satisfação das demandas dos estudantes com deficiência no escopo das escolas regulares. A saída para isso seria então atendê-las em escolas ou classes “especializadas”, sendo mantidas as já existentes

e criadas novas. No documento afirma-se ainda que “estas classes e escolas especializadas são também inclusivas” (MEC, 2020, p.8).

Um ponto importante a se grifar é o fato do documento ter sido elaborado e subscrito pelo argumento do Ministro da Educação, a partir da premissa de que as escolas regulares não estariam dando conta das “demandas específicas” dos estudantes com deficiência; no entanto, as entidades representativas dos movimentos das pessoas com deficiência não foram consultadas e nem tampouco participaram da elaboração do referido decreto, sendo este um argumento fortemente mobilizado em suas reivindicações posteriores. Além disso, a “autonomia” visada pela política, ao professar sobre a possibilidade de escolha das famílias, foi bastante questionada: havendo o incentivo à manutenção e criação de escolas e classes especiais, ao tentar matricular um estudante com deficiência em uma escola regular, a chance do mesmo ser “encaminhado” (mesmo que informalmente) à escola especial mais próxima não seria maior? Boa parte dos ativistas, pais e representantes dos movimentos sociais engajados com a causa afirmaram que sim.

Conforme apontei em Silva (2019), houve de fato uma mudança significativa no cenário da educação escolar após a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência). A normativa de que de que negar ou comprometer o processo de matrícula do aluno com deficiência na escola regular (Pública ou Privada) constitui crime<sup>9</sup>, acarretou tanto o aumento no número de matrículas e sobretudo o engajamento das famílias desses estudantes em reivindicar o acesso e a permanência em condições favoráveis dos mesmos à escola. Cabe questionar, em consonância com tais considerações, quais as motivações imbricadas em uma política que argumenta pela insuficiência das práticas inclusivas nas escolas, oferecendo como alternativa a criação de escolas especiais ao invés do fomento e incentivo ao aperfeiçoamento destas práticas no cerne das próprias escolas regulares.

Este mesmo questionamento foi bastante amplificado através das redes sociais. Postagens com as frases “Segregar não é Incluir”; “Mudar a escola, e não mudar de escola” e a *hashtag* #EscolaEspecialnãoéInclusiva, conduziram a pressão pela revogação do decreto. No dia 01 de dezembro, o ministro do Supremo Tribunal Federal

---

<sup>9</sup> De acordo com o Art. 8 da LBI, “Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa: I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.” (BRASIL, 2015).

(STF) Dias Toffoli deferiu uma liminar que suspendia o Decreto Nº 10.502/ 2020, sob a argumentação de que o mesmo fundamentaria políticas e práticas que fragilizam o "imperativo da inclusão" dos alunos com deficiência e/ou necessidades específicas. Por nove votos a dois, a plenária do Supremo Tribunal Federal aprovou em 18 de dezembro a decisão liminar de Toffoli, suspendendo por fim a reformulação da PNEE. Semanas depois o presidente da república Jair Bolsonaro criticou a decisão do STF, e declarou em uma fala a apoiadores no Palácio do Planalto:

“O que acontece na sala de aula: você tem um garoto muito bom, você pode colocar na sala com melhores. Você tem um garoto muito atrasado, você faz a mesma coisa. O pessoal acha que juntando tudo, vai dar certo. Não vai dar certo. A tendência é todo mundo ir na esteira daquele com menor inteligência. Nivelado por baixo. É esse o espírito que existe no Brasil” (BOLSONARO *in* VENTURA, 2020)<sup>10</sup>.

Além de evidenciar o capacitismo de modo alarmante – associando estudantes com deficiência à “menor inteligência” e atraso – a fala do presidente segue no sentido contrário à premissa da educação inclusiva. Ao afirmar que *não dá certo* manter todos estudantes na mesma sala, em razão do argumento exposto acima, é possível perceber nitidamente a retórica que está em jogo neste debate suscitado pelo desenrolar da proposta da reformulação da política.

Retomando as reflexões iniciais acerca dos paradigmas educativos, a leitura de Carniel (2018) pode ser interessante para elucidar algumas questões. Tendo por foco a problematização dos usos políticos, institucionais e pedagógicos da concepção de Inclusão Educacional, o autor versa sobre o aparato burocrático pertinente ao campo da Educação Especial. Contempla assim, os reflexos e delineamentos discursivos produzidos a partir da concepção de inclusão, atentando para o projeto institucional que visa inserir as pessoas com deficiência em “categorias pedagógicas” específicas, passíveis de tal “inclusão”. O debate desenrola-se tanto nas práticas de gestão em si mesmas, quanto nos processos de organização estatal que conformam identidades e subjetividades, por meio da normatização dos sujeitos.

Pensando nas tecnologias de governo imbricadas no campo das políticas de inclusão, o diálogo endossado acerca das categorias de classificação em correlação com a produção de subjetividades assume no artigo de Carniel (2018) uma importante ponte com as burocracias estatais anteriormente referidas por Gupta (2012). Ao relatar uma

---

<sup>10</sup> O vídeo com a referida declaração pode ser acessado em Ventura (2020).



cena aparentemente insolúvel de seu campo, ele reflete sobre como os procedimentos burocráticos se desdobram a partir do paradigma inclusivista que permeia os discursos dos sujeitos atuantes nos processos de operacionalização da Inclusão Escolar.

Ao final, delimitando os pressupostos deste movimento mais amplo de democratização do acesso à escola e da concepção de uma “educação para a diversidade”, avalia ainda tomada de tais narrativas enquanto dispositivos políticos e normativos, atuantes na conformação e produção de representações sobre as pessoas com deficiência: estas são lidas sobretudo enquanto “minorias” que estiveram historicamente situadas à margem dos sistemas de ensino, e às quais cabe ao Estado garantir a plena “inclusão” nestes espaços. Pensando nas implicações da reflexão conduzidas pelo autor, volto às narrativas colhidas em meu próprio campo de pesquisa. Durante a realização das entrevistas ao abordar o conceito de Inclusão, as respostas eram uníssonas em afirmar: “a inclusão é algo que beneficia a todos”; “a inclusão deve ser para todos”. Essa perspectiva articula-se com as diretrizes políticas nacionais e internacionais que definem a Educação Inclusiva em termos de uma “Educação para todos”.

Conforme afirma Carniel (2018) tal retórica traduz-se em “um dispositivo político, normativo e organizacional pelo qual essas pessoas e coletivos (pessoas com deficiência, indígenas, quilombolas) se reconheceriam e seriam pedagogicamente reconhecidos” (CARNIEL, 2018, p. 101). Além disso, deve-se notar a despeito do movimento mais amplo que evoca tal premissa, uma concepção específica sobre educação, na qual a mesma é vista não somente como um direito de todos, mas ainda como meio para garantir uma sociedade mais justa e igualitária. O ponto que aqui nos cabe, e se destaca ao aprofundar o olhar através de todas estas questões, é o seguinte: quais os sentidos e as implicações desta ideia de “contemplar a todos”?

Uma das inferências possíveis nos leva a avaliar criticamente a universalização de certas categorias. Se por um lado é bastante nítida a importância das políticas inclusivistas que se orientam sob tal paradigma, devemos nos atentar para os riscos de uma generalização da ideia e dos sentidos de Inclusão, em especial no atual contexto. Esta generalização, como vimos, pode impedir de visualizar as heterogeneidades presentes nos processos de operacionalização das práticas ditas inclusivas no cotidiano da escola. Observar tal heterogeneidade, os desafios e as problemáticas inerentes a este



empreendimento é fundamental em termos de avaliação e principalmente de aperfeiçoamento das práticas, dos espaços e dos diálogos em torno do tema.

Nesse sentido, um olhar crítico ao panorama relatado, considerando o atual contexto de aprofundamento de políticas neoliberais e agudização das desigualdades, possibilita o destaque a dois aspectos em especial: i- a “alternativa” encontrada pela proposta de reformulação da PNEE de segregar os estudantes com deficiência em escolas e classes especiais é bastante representativa dos preceitos capacitistas e mesmo eugenistas que pautam as políticas de governo no presente cenário. O lugar que cabe às pessoas com deficiência, nesses termos, seria então um lugar apartado, fora da esfera “produtiva” da sociedade; ii- a defesa da inclusão é inequívoca, mas a generalização da premissa pode acabar promovendo um esvaziamento do termo. Uma inclusão genérica pode ser facilmente acionada como “solução” para as questões desigualdade e exclusão social; sem representar, no entanto, mudanças estruturais efetivas em relação a estes problemas.

### **DISCURSOS, CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE AÇÃO**

Com base no que foi exposto até então, é possível vislumbrar a complexidade inerente ao campo sobre o qual discorre este artigo. Para além do já sabido dinamismo e da inicialmente referida multidisciplinaridade inerente aos debates sobre Inclusão, a pandemia de COVID-19 alterou radicalmente o âmbito da educação escolar. A escola, local no qual concentrei todo o desenho inicial de minha pesquisa, é hoje lida de outra forma – os riscos, as tensões e as dúvidas que permeiam a volta às atividades presenciais, além de todo um conjunto de novas práticas que se farão necessárias, apontam para uma série ainda mais incisiva de mudanças. Assim, não busco traçar aqui conclusões peremptórias. Tentei com as reflexões desencadeadas, acompanhar os desdobramentos e debates ainda em curso, elucidando pontos específicos aos quais devemos estar atentos.

Pensando sobre este texto e ao longo do próprio processo de escrevê-lo, ecoaram em minhas ponderações as menções de Biehl (2017) acerca da Antropologia do Devir: uma antropologia que “abraça o inacabado” (SCHUCH, 2016). Partindo da referência e da inspiração no Devir deleuziano, Biehl e Locke (2017) dedicam-se à potência da vida vivida, aos saberes, fazeres e às estratégias cotidianas desses sujeitos que buscamos compreender com base no fazer etnográfico. Nas palavras de Biehl:



A antropologia do devir está interessada em entender como as pessoas lutam, fazem e vivem suas vidas apesar de, através de, ou ao longo de forças macroestruturais – seja a história, a política, a economia ou a ciência – reconhecendo os efeitos reais dessas forças na vida das pessoas: violência, desigualdade, limites, possibilidades ou oportunidades (BIEHL, *in* SCHUCH, 2016, p. 418).

Ainda que não me proponha a desdobrar com maior profundidade seus elementos constitutivos cabe grifar a centralidade desta abordagem etnográfica aberta aos tensionamentos, dinamismos e desafios, com ênfase na condução das reflexões e elaborações teóricas no trabalho antropológico sobre educação. Em um mesmo sentido, o recurso à própria noção de *devir* evoca possibilidades outras de análise e reflexividade crítica; e, para o que nos interessa aqui com maior centralidade, fornece pistas sobre como contemplar o dinamismo, a heterogeneidade e o “inacabado” – elementos próprios das transformações constantes que constituem as realidades elucidadas.

Colocando de outro modo, o *devir* ilumina possibilidades e alternativas de análise em situações dinâmicas, sobre elementos e contextos cujo movimento permanente demanda não somente um engajamento crítico, mas a atenção permanente aos detalhes e às contradições daí advindas.

Finalizo com outro exemplo de tensões e contradições presentes no discurso e ações destes sujeitos implicados nos debates sobre a Inclusão Escolar. Recordando algumas das narrativas colhidas na escola durante o período pré-pandêmico, percebi que muitos dos argumentos contrários à reformulação da PNEE mobilizados pelos especialistas, pais e ativistas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, já se faziam bastante visíveis nos discursos sobre Inclusão na escola. Em uma conversa com a professora de Psicologia e idealizadora de um projeto de formação continuada sobre Inclusão no local, a mesma comentou:

Não entendo que a gente tenha que desenvolver políticas de estímulo à escolas, classes ou lugares especiais onde esses alunos devam frequentar. Esses lugares eles precisam ser coadjuvantes, precisam ser locais em que esses alunos buscam apoio para suas diferenças, mas eles precisam também ser vistos pela Escola regular como clientela, como alunos que têm o direito de estarem ali se socializando e aprendendo acima de tudo assim como qualquer outro aluno dessa escola (Excerto de Entrevista, Prof. Psico *in* Silva, 2019).

Suas considerações complementam a fala de um dos estagiários do programa de Apoio à Inclusão da Prefeitura de Porto Alegre, que argumentava sobre a importância de se ter “mais diversidade na sala de aula”. Segundo ele, ter “pessoas negras, brancas, com mais ou menos condições financeiras impacta em como a criança vai estar ali [...]

eu acredito na potencialidade desses alunos frequentarem o ensino regular” (Excerto de Entrevista, Estagiário de Apoio [a] *in* SILVA, 2019).

A valorização da diversidade e sobretudo os reflexos de um espaço no qual todos possam aprender juntos, foram pontos também demarcados nas manifestações em oposição à política. Denota, em mesma direção, a reafirmação dos pressupostos do paradigma inclusivista; como subscrição a tal, ao ser referendada a liminar que suspendeu o decreto, Dias Toffoli afirmou ainda que “Subverter esse paradigma significa, além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos [pessoas com deficiência]”<sup>11</sup>. Nem sempre, no entanto, as afirmações são necessariamente homogêneas. Durante a realização das entrevistas no decorrer da pesquisa, outro dos estagiários do programa de apoio relataria o seguinte:

Eu sou totalmente contrário a colocar os alunos nas escolas especiais! Óbvio que às vezes acaba atrasando um pouco o ensino dos outros, mas isso é uma coisa que eles também têm que saber lidar, e eles têm que saber que existem essas pessoas. Tu tirando elas de perto...Eu nunca tinha lidado, nem tido aula junto com esses alunos, então tu pode acabar não aceitando ou não entendendo por não conhecer. Estando juntos eles se dão bem, os outros respeitam, brincam junto, ajudam, chamam pra conversa. (Excerto de Entrevista, Estagiário de Apoio [b] *in* SILVA, 2019).

Mesmo se posicionando de forma contrária ao direcionamento destes estudantes às classes e escolas especiais, seu argumento contém elementos dos discursos favoráveis a tal. A ideia de que a inclusão desses estudantes “acaba atrasando um pouco” o ensino dos demais, emerge em sua fala a partir de uma reflexão anterior sobre os desafios cotidianos da inclusão na escola. O trabalho destes estagiários de apoio consistia em acompanhar diariamente os estudantes com deficiência em sala de aula, e dentre as problemáticas observadas por eles estava justamente a dificuldade por parte dos docentes em articular as demandas desses alunos, com a atenção aos demais e à condução da aula.

Por outro lado, além da fala proferida pelo presidente Jair Bolsonaro, dentre os tensionamentos suscitados pela questão do “retorno à exclusão”, foi possível observar em uma série de postagens e comentários em grupos no Facebook<sup>12</sup> voltados à Inclusão Escolar – compostos em sua maioria por pais de estudantes com deficiência e professores – questionamentos sobre os resultados práticos das políticas de inclusão.

---

<sup>11</sup> Ver Plenário do STF suspende... (2020).

<sup>12</sup> Grupos observados: Educação Especial e Inclusiva; A inclusão é um direito de Todos; Pais e mães de crianças com deficiência.





Estes comentários, postados sobretudo pais e mães de estudantes com deficiência, alegavam em sua maioria que a escola especial seria mais efetiva pois daria conta apenas das necessidades de seus filhos, sem ter de depender – conforme indicou a professora do AEE em seu relato – “da boa vontade” dos professores em adaptar as atividades. Muitos dos debates desencadeados, apesar da nítida oposição entre os diferentes posicionamentos, continham elementos de consonância em relação aos percalços da prática; divergindo, ao final, na melhor “solução” para o problema.

Ainda em meados de dezembro de 2020, antes da votação na plenária referente à suspensão do Decreto Nº 10.502 foi protocolada no Supremo Tribunal Federal, uma carta assinada por mais menos 40 pesquisadores Surdos, das áreas de Educação e Linguística, solicitando ao STF a não revogação da nova PNEE<sup>13</sup>. O argumento central, embasado na carta por meio de referência a pesquisas realizadas nos campos da linguística da língua portuguesa – desenvolvidas pelos subscritores da mesma – versava em prol do direito de escolha da modalidade de Educação que melhor atenda às necessidades de ensino e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos Surdos. Afirmando com base em suas pesquisas que as Escolas e Classes Bilíngues de Surdos seriam o espaço mais adequado para contemplar “os Surdos e Surdocegos brasileiros que têm a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” (BARONE, 2020), apontaram para o fato de haverem poucas Escolas e Classes Bilíngues no Brasil, apesar dos resultados positivos apresentados nas referidas pesquisas. Segundo eles:

Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares sinalizantes da Língua de Sinais têm sido rotulados de espaços e ambientes “segregacionistas”, quando se verifica que a elite brasileira pode ter acesso às escolas bilíngues em língua estrangeira no Brasil, tendo o português como segunda língua. [...] **Escola segregacionista e segregadora é aquela que impõe aos alunos Surdos e Surdocegos a obrigatoriedade de aprender junto aos demais alunos não-surdos**, negando as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento, ao currículo e a Língua Portuguesa falada. [...] O fato de os alunos Surdos e Surdocegos estudarem em Escolas Bilíngues de Surdos onde são considerados e aceitos como uma minoria linguística, não significa segregar, mas acolher, incluir, respeitar o direito de alguém ser humano na língua de sua comunidade linguística (BARONE, 2020, p. 19).

O fechamento e a ausência de manutenção, fomento e incentivo às escolas e classes específicas para Surdos é apontada enquanto o “verdadeiro retrocesso”, que

---

<sup>13</sup> BARONE, I. “Nada sobre nós sem nós” (...). *Gazeta do Povo* [Online] 11 dez. 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/ljIeAq8>> Acesso em: 15 jan. 2021.



conduziria à exclusão destes estudantes diante do sistema de ensino. A partir da leitura da carta, poderíamos elencar uma série de desdobramentos possíveis. Cabe destacar mais centralmente, as diferentes demandas, retóricas, discursos e singularidades presentes nos segmentos e representantes dos movimentos de pessoas com deficiência. As divergências entre os grupos que consideram beneficiar-se em maior ou menor nível com as diretrizes atualmente vigentes, se fazem expressivas a partir das demandas apresentadas na carta. Este fato demonstra, novamente, a heterogeneidade inerente ao campo, bem como as tensões e contradições que o constituem.

Assim, para além do acionamento de uma narrativa na qual o direito de escolha e “autonomia” da família são articulados no debate e tomados como justificativa para as premissas do decreto suspenso, há que se considerar ainda as próprias tensões presentes no bojo da comunidade surda. Conforme nos aponta a antropóloga Anahí Guedes de Mello<sup>14</sup>, pesquisadora no campo dos Estudos da Deficiência, a influência e preponderância no papel das instituições religiosas cristãs e protestantes em determinados segmentos dos movimentos de pessoas Surdas, é um elemento importante para compreender, por exemplo, o alinhamento político de uma parte desta comunidade ao governo. Ainda segundo ela:

De fato, grande parte da produção acadêmica brasileira sobre a surdez e os surdos como minoria étnico-linguística foi produzida por agentes com trajetória religiosa protestante, bem como a ocupação de cargos públicos e institucionais relativos à surdez em muitos casos também ficam sob sua responsabilidade, valendo-se da insígnia religiosa ou não (MELLO, 2019, p.11).

Com base na observação de Mello (2019) e ao retomar a argumentação presente na carta endereçada ao STF, na qual as pesquisas acadêmicas sobre surdez são mobilizadas como aporte aos argumentos ali sinalizados, nota-se que o debate de fato se estende por vias múltiplas. Diante de todos estes elementos, me vi implicada na seguinte questão: *como me posicionar, na qualidade de pesquisadora na área, frente a tais tensões, contradições e debates?* Especialmente na medida em que observei na prática, parte dos desafios impostos à efetivação das práticas pedagógicas inclusivas.

As elucidações de Fassin (2007;2019) podem indicar um caminho possível. Uma das contribuições do autor advém de sua concepção de Antropologia Moral. Entendendo por moral a "crença humana na possibilidade de diferenciar certo de errado e na

---

<sup>14</sup> Mello é pessoa surda, oralizada e usuária de implante coclear.



necessidade de agir em favor do bem e contra o mal" (FASSIN, 2019, p.36), ele analisa os desdobramentos dessa concepção no cerne dos debates antropológicos. Fassin (2019) propõe, assim, tomar a moral como objeto da antropologia; proposição traduzida na busca por compreender como são fundadas e vivenciadas as distinções entre bem e mal pelas/nas sociedades e culturas estudadas. Enfoca, em suma, os modos concretos pelos quais estas irão afetar as diversas esferas de nossa vida política, cotidiana e social.

Fassin (2019) nos convida a observar os pressupostos morais implicados em nossas próprias avaliações e percepções enquanto pesquisadores, na mesma medida em que devemos atentar para a presença dos mesmos pressupostos na esfera da disciplina à qual nos remetemos. Assim, a reflexão crítica manteria-se consonante com o engajamento político cabível ao empreender no trabalho científico (FASSIN, 2019, p.41). Teorizar a partir daí, demanda uma análise crítica e densa sobre as questões morais e políticas imbricadas em nossos campos de pesquisa, contextualizando-as e situando-as em termos de sua inscrição histórica e constitutiva.

Seguindo estas indicações, as reflexões mobilizadas por Fassin (2019) podem ser interessantes tanto ao abordar as diferentes motivações, posicionamentos e demandas apresentadas pelos grupos e indivíduos que compõem o campo da Inclusão Escolar; quanto no sentido proposto pelo mesmo, de um “questionamento permanente dos ‘fundamentos morais’ do nosso entendimento sobre as sociedades e suas moralidades” (FASSIN, 2019, p.47). Em termos práticos, a quaisquer posicionamento diante das tensões e aparentes contradições vislumbradas em campo, cabe não somente contemplar e refletir criticamente sobre todas as “partes” envolvidas no processo, mas ainda questionar “permanentemente” os fundamentos de nossa própria compreensão.

Outro exemplo advindo do trabalho de Fassin (2007) e que aqui nos cabe, refere-se à sua abordagem sobre a temática da HIV/AIDS na África do Sul pós-*apartheid*. Em *When Bodies Remember* (2007), seu enquadramento preconiza uma articulação entre a história nacional sul-africana e condução das políticas estatais de controle e combate à epidemia da AIDS. O aspecto central ao qual faço menção diz respeito ao modo como o autor aborda as controvérsias, tensões políticas e midiáticas, além das narrativas de diferentes esferas acerca da epidemia. A correlação entre estes elementos e a história da África do Sul, remontando o período do *apartheid*, é traçada de modo propositivo, contemplando criticamente as subjetividades, corporalidades e *agências* implicadas no



processo – a primazia das divisões morais sobre uma análise voltada unicamente às relações de poder e hierarquia política é aqui o aspecto a ser ressaltar.

As tensões enfrentadas pelo autor ao assumir o posicionamento a que se propõe em *When Bodies Remember* (2007) dizem muito sobre as dificuldades de equacionar tais proposições com as teorizações pertinentes, e o engajamento frente à causa com a qual se está pesquisando e atuando. Evocando fortemente a relevância e efetividade da etnografia nessas interlocuções, suas considerações amparam meu comprometimento com a ação e impacto da produção antropológica no cenário de debates públicos e na agenda de formulação, avaliação e viabilização das políticas públicas em educação inclusiva.

Tomei por base as proposições de Biehl (2016;2017) e Fassin (2007;2019) de modo a amparar minhas apreciações a respeito do panorama traçado sobre os debates atuais acerca da Inclusão Escolar. Tendo em vista as divergências, disputas e tensionamentos que daí advém e considerando em especial o contexto delicado em que nos situamos, creio se faça necessário não apenas compreender e refletir acerca dos desdobramentos da concepção e operacionalização de uma Educação Inclusiva. Demanda, antes, um posicionamento crítico e comprometido com as pautas de luta, formulação de políticas e ação em prol do tema. Assumir tal posicionamento, tanto quanto comprometer-me com a amplificação e debate acerca de meus resultados de pesquisa, conformam este processo complexo e desafiador.

Desse modo, na medida em que busquei refletir sobre os diferentes posicionamentos e atores mobilizados em campo, pude perscrutar minhas próprias formulações e inferências a respeito dos debates travados atualmente. Reafirmo o comprometimento com a defesa de uma escola efetivamente inclusiva e plural, sem abrir mão da crítica às possíveis generalizações e abordagens homogeneizantes acerca da Inclusão e das demais categorias associadas. Em mesma medida, hoje mais do que nunca, cabe pensar sobre os limites das políticas de cunho inclusivista no bojo da sociedade capitalista, visando sempre a defesa e o trabalho em prol de mudanças estruturais efetivas; consolidando assim, o caráter transformador e emancipatório da própria educação.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **The Remnants of Auschwitz: The Witness and the Archive**. London: Zone Books, 1999.



BARONE, Isabelle. “Nada sobre nós sem nós”: doutores surdos defendem Política de Educação Especial no STF. **Gazeta do Povo [online]** 11 dez. 2020. Disponível em: <“Nada sobre nós sem nós”: doutores surdos defendem Política de Educação Especial no STF>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BIEHL, João e LOCKE, Peter. Introduction. Ethnographic Sensorium. In: BIEHL, João e LOCKE, Peter. **Unfinished. The Anthropology of Becoming**. Duke University Press, p. 1-38, 2017.

BRASIL. **Resolução nº 4 da CNE/CEB de 2009**. Diário oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009 [Seção 1, p.17].

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC, SEMESP. 2020.

CARNIEL, Fagner. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, 24 (n. 50) p. 83-116, 2018.

FASSIN, Didier. “Além do Bem e do Mal? Questionando o desconforto antropológico com a moral”. In: RIFIOTIS, Theophilos e SEGATA, **Jean. Políticas Etnográficas no Campo da Moral**. POA, Ed. da UFRGS, p. 35-50, 2019.

FASSIN, Didier. “Why ethnography matters: on anthropology and its publics”. **Cultural Anthropology**, [S.l.], ish. 28, n. 4, p. 621-646, 2013.

FASSIN, Didier. **When Bodies Remember. Experiences and politics of AIDS in South Africa**. Berkeley:Los Angeles, University of California Press, 2007.

GUPTA, A. **Red Tape: Bureaucracy, Structural Violence, and Poverty in India**. Durham: Duke University Press, 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cad. CEDES [online]**, 18 (n.43) 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Ponto-e-Vírgula. Revista de Ciências Sociais**, 2011, p. 32-45.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, 21 (44), Brasília, 2015.

MELLO, Anahí Guedes de. A caridade de Michelle Bolsonaro e o surdonacionalismo pentecostal como projeto de governo. **Portal Catarinas [Online]**. 4 jan. 2019.

PLENÁRIO DO STF suspende... **Diário do Comércio [Online]** 29 dez. 2020. Disponível em: <<https://diariodocomercio.com.br/dc-mais/plenario-stf-suspende-nova-politica-de-inclusao>> Acesso em: 13 jan. 2021.



RIOS, Clarice; PEREIRA, Éverton; MEINERZ, Nádia. “Apresentação: Perspectivas antropológicas sobre deficiência no Brasil”, **Anuário Antropológico [Online]**, I | 2019, posto online no dia 06 julho 2019. URL: <<http://journals.openedition.org/aa/3475>> Acesso em 07 jan 2021.

SILVA, Jéssica Nunes; **"A escola deve ser, antes de tudo, inclusiva e plural": uma abordagem etnográfica das práticas e políticas em inclusão escolar de pessoas com deficiência no contexto do ensino público regular.** 2019, 92 f. Trabalho de conclusão (Licenciatura em Ciências Sociais) – UFRGS, Porto Alegre.

SASSAKI, Romeu Kazumi, **INCLUSÃO: o paradigma do século 21. Inclusão - Revista da Educação Especial** - Out/2005, p.19-23.

SCHUCH, Patrice. Antropologia entre o inesperado e o inacabado: entrevista com João *Biehl*. *Horiz. antropol.* [online]. vol.22, n.46, p.389-423, 2016.

