

**AS RECONFIGURAÇÕES DA INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA  
FRENTE A UMA GOVERNAMENTALIDADE CONSERVADORA-  
FASCISTA**

**THE RECONFIGURATIONS OF THE INCLUSION OF BRAZILIAN  
SCHOOL FACING A CONSERVATIVE-FASCIST  
GOVERNMENTALITY**

**LAS RECONFIGURACIONES DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR  
BRASILEÑA FRENTE A UNA GOBERNABILIDAD CONSERVADORA-  
FASCISTA**

**Nadine Silva dos Santos<sup>1</sup>**  
**Kamila Lockmann<sup>2</sup>**

**Resumo**

Este artigo é fruto de um estudo que analisou a constituição histórica da inclusão escolar, a partir da análise documental de algumas políticas educacionais inclusivas datadas da década de 1990 ao ano de 2020. Foi observado, que ao longo do tempo, alguns processos de individualização têm conduzido a escolarização das pessoas com deficiência, sendo eles: 1. Processo de individualização institucional por separação; 2. Processo de individualização por complementação e suplementação; 3. Processo de individualização por identificação e classificação dos sujeitos e 3. Reconfiguração política do processo de individualização institucional por separação. No decorrer da pesquisa, tais processos aparecem interligados às relações de poder presentes em cada período histórico, demonstrando que não são estanques e nem substituídos uns pelos outros. Frente a tal discussão, apresenta-se a constituição da inclusão escolar dividida em dois momentos políticos: Primeiro, enquanto um imperativo de Estado, mantido até aproximadamente o ano de 2016, pelo funcionamento de uma governamentalidade neoliberal democrática, agenciada no desejo de incluir a todas as pessoas. Segundo, reconfigurada por estratégias políticas movimentadas pelo funcionamento de uma governamentalidade neoliberal conservadora-fascista no atual cenário brasileiro, momento em que a exclusão de diversos grupos de pessoas passa a ser fortalecida e naturalizada.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar; Políticas Educacionais; Individualização; Governamentalidade neoliberal conservadora-fascista.

**Abstract**

This paper is the result of a study that analyzed the historical constitution of school inclusion, based on the documental analysis of some inclusive educational policies dating from the 1990s to the 2020s. It was observed that over time, some individualization processes have led to the schooling of people with disabilities, namely: 1. Institutional individualization process by separation; 2. Individualization process through complementation and

---

<sup>1</sup>Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5440-3839> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5189186185604651> E-mail: [nadinesilvarg@gmail.com](mailto:nadinesilvarg@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1993-8088> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9797494669583165> E-mail: [kamila.furg@gmail.com](mailto:kamila.furg@gmail.com)



supplementation; 3. Individualization process by identification and classification of subjects and 3. Political reconfiguration of the institutional individualization process by separation. During the research, such processes appear interconnected to the power relations present in each historical period, demonstrating that they are neither sealed nor replaced by each other. Faced with this discussion, the constitution of school inclusion is presented, divided into two political moments: First, as an imperative of the State, maintained until approximately the year 2016, by the functioning of a democratic neoliberal governmentality, guided by the desire to include all people. Second, reconfigured by political strategies driven by the functioning of a conservative-fascist neoliberal governmentality in the current Brazilian scenario, a moment in which the exclusion of different groups of people becomes strengthened and naturalized.

**Keywords:** School inclusion; Educational Policies; Individualization; Conservative-fascist neoliberal government.

### Resumen

Este artículo es el resultado de un estudio que analizó la constitución histórica de la inclusión escolar, a partir del análisis documental de algunas políticas educativas inclusivas que datan desde la década de 1990 hasta el año 2020. Se observó que a lo largo del tiempo, algunos procesos de individualización han llevado a cabo la escolarización de personas con discapacidad, a saber: 1. Proceso de individualización institucional por separación; 2. Proceso de individualización por complementación y suplementación; 3. Proceso de individualización por identificación y clasificación de sujetos y 4. Reconfiguración política del proceso de individualización institucional por separación. Durante la investigación, dichos procesos aparecen interconectados con las relaciones de poder presentes en cada período histórico, demostrando que no se sellan ni se reemplazan entre sí. Frente a esta discusión, se presenta la constitución de la inclusión escolar, dividida en dos momentos políticos: Primero, como un imperativo del Estado, mantenido hasta aproximadamente el año 2016, por el funcionamiento de una gubernamentalidad democrática neoliberal, guiada por el deseo de incluir a todas las personas. En segundo lugar, reconfigurado por estrategias políticas impulsadas por el funcionamiento de una gubernamentalidad neoliberal conservador fascista en el actual escenario brasileño, momento en el que la exclusión de diferentes grupos de personas se fortalece y naturaliza.

**Palabras clave:** Inclusión escolar; Políticas educativas; Individualización; Gubernamentalidad neoliberal conservador-fascista.

### Notas introdutórias

Esse artigo trata das reconfigurações políticas que abrangem os processos de governo da pessoa com deficiência frente às políticas educacionais inclusivas, expondo o impacto das atuais estratégias de governo para a promoção do seu acesso ao âmbito escolar regular. Fruto de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação, intitulada: A Profanação dos discursos inclusivos nas políticas educacionais contemporâneas, o estudo em questão teve como objetivo: analisar e problematizar a proliferação discursiva advinda das políticas públicas e normativas educacionais sobre a inclusão, percebendo quais verdades sustentam o processo de inclusão escolar atualmente e quais efeitos são produzidos na escola comum. Neste trabalho, apresentamos os resultados obtidos em uma das unidades analíticas, expondo alguns processos de individualização que dão forma ao processo de in/exclusão escolar vivenciado na atualidade.

Os caminhos metodológicos estão embasados na perspectiva pós-estruturalista, mais precisamente, nas contribuições advindas dos estudos teóricos do filósofo francês, Michel Foucault. Nesse sentido, anunciamos que esse estudo transita entre tempos distintos, selecionando documentos de épocas variadas para compreender como chegamos a dizer e a fazer a inclusão de determinados modos, diante das relações de poder de cada momento histórico.

Sendo assim, realizando o movimento de olhar para história para compreender as problemáticas do presente, optamos por trabalhar com o conceito de genealogia, proposto por Nietzsche e Foucault (Foucault, 2019), utilizando-o enquanto método de inspiração. Todavia, sem a pretensão de fazer uma genealogia da inclusão, propriamente dita, realizamos o exercício de olhar para a história em busca das condições de possibilidade que permitiram o estabelecimento da inclusão no campo educacional como um imperativo de Estado, chegando até a reorganização política atual desse processo.

Afastando-nos de uma linearidade histórica, marcada pelo encontro limitado de uma origem fixa para um determinado fato, procuramos pela “singularidade dos acontecimentos” (Foucault, 2019, p. 55). Nesse movimento, nos inspiramos em dois conceitos-ferramentas apresentados pelo autor, a partir de suas relações com o pensamento nietzschiano: a proveniência e a emergência. Dessa forma, na contramão das origens, buscamos compreender o que seria a proveniência dos acontecimentos. A partir de Foucault (2019, p.63):

Seguir o filão complexo da proveniência é, [...] manter o que se passou na dispersão que lhe é própria; é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós somos – não existe a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente.

Diante disso, ao depararmos com o segundo conceito – a emergência – buscamos apresentar as regras, os caminhos e os deslocamentos que motivaram a proliferação de determinadas verdades sobre a inclusão. Isso porque,

[...] a emergência é [...] a entrada em cena das forças; é a sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua juventude. [...] Enquanto a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento; [...] ela sempre se produz do interstício (Foucault, 2019, p. 67-68).

A partir dessa inspiração genealógica, dividimos a discussão em dois momentos: Primeiro, expondo a composição histórica da inclusão escolar, caracterizando sua constituição como um imperativo de Estado até aproximadamente o ano de 2016. No momento seguinte, apresentamos o contexto da reconfiguração política iniciada após esse período, enfatizando os efeitos provocados no campo educacional inclusivo e o avanço de práticas de exclusão.

A produção de dados foi realizada a partir da análise de alguns documentos oficiais produzidos a partir década de 1990, período que representa o marco de emergência das primeiras políticas de inclusão no Brasil (Rech, 2010), até a atualidade.

Os documentos analisados foram: a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a Resolução nº 2 de 11 de Setembro de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 6.571 de 7 de Setembro de 2008 (revogado pelo Decreto nº 7.611), a Resolução CNE/ CEB nº4 de 2 de Outubro de 2009, o Decreto nº 7611 de 17 de Novembro 2011 e o Decreto 10.502 de 30 de Setembro de 2020 (Revogado) que instituía a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Sem a pretensão de dar conta de todas as políticas educacionais criadas no período, como também, contemplar todo conteúdo presente nos documentos analisados, nos debruçamos apenas nos aspectos mais pontuais aos interesses da pesquisa.

Citando Le Goff (1990), compreendemos que a escolha por trabalhar com documentos permite explorar a percepção histórica de uma época, de uma sociedade, consciente ou inconscientemente. Assim, ao utilizá-los os entendemos tal qual a monumentos, pois, assim como os monumentos presentes nas cidades estes também possuem a capacidade de retratar determinados acontecimentos de uma época, oferecendo informações que marcaram todo um período. Dessa forma, visualizamos os documentos como algo que “não é qualquer coisa que fica por conta do passado”, mas “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 1990, p. 470).

Para analisá-los diante do movimento genealógico destacado, adotamos o discurso como mais um conceito-ferramenta. Nesse contexto, o manejo dos documentos se deteve à exploração da ordem discursiva que fundamenta e regula aquilo que é dito em uma

determinada época, através de procedimentos que interdita, proíbem, validam e controlam tudo aquilo o que é tomado como verdade.

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada, e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2014, p. 8-9).

A partir deste aporte teórico-metodológico, apresentamos na seção seguinte o primeiro movimento analítico, exposto pela constituição histórica das políticas educacionais inclusivas brasileiras que deram forma ao processo de inclusão escolar visualizado até o ano de 2016, fundamentando a inclusão como um imperativo de Estado.

### **Políticas Educacionais Inclusivas como imperativo de Estado e a efetivação dos processos de individualização do público-alvo da inclusão escolar**

Diante das análises realizadas, observamos a movimentação do processo de inclusão educacional brasileiro sendo constituído com grande ênfase a partir da década de 1990. É a partir disso, que iniciamos a discussão sobre as políticas inclusivas selecionadas, apresentando os achados produzidos pela análise documental, os quais evidenciaram o modo como a organização da inclusão escolar foi sendo efetivada no país a partir da noção de direito, presente na Constituição Federal de 1988.

No ano de 1990, os discursos provenientes da Declaração Mundial sobre Educação para todos, expuseram como objetivo primeiro de sua pauta a necessidade de reafirmar o direito de toda pessoa à Educação. A promoção de uma educação igualitária precisava, no entanto, enfrentar graves problemáticas sociais existentes no período, como a falta de acesso ao ensino primário por mais de 100 milhões de crianças, destas, 60 milhões de meninas; o grande número de adultos, correspondente a 960 milhões em países industrializados e desenvolvidos, funcionalmente ou totalmente analfabetos, ofertando diversas situações-gatilho para a ocorrência de significativos problemas sociais; a falta de acesso aos conhecimentos impressos e, também, a novas habilidades e tecnologias que poderiam conferir, a um terço dos adultos, melhor qualidade de vida diante das mudanças sociais e culturais; e as demais dificuldades enfrentadas por todos esses sujeitos, que, mesmo concluindo ou não o ensino básico, não detinham a garantia de construir conhecimentos e

habilidades essencialmente úteis para atender às exigências da sociedade e da economia (Unesco, 1998).

Todas essas problemáticas expressavam a existência de um cenário devastador, vivenciado por milhares de pessoas, onde a qualidade de vida era negligenciada pela deterioração do cenário educacional mundial. No entanto, diante da face de um novo período motivado pela chegada do novo século, importantes garantias a respeito dos direitos essenciais da população eram previstas, visualizando a educação como uma condição possível.

Atingindo mulheres e homens de todas as idades e de todo o mundo, a efetivação da Declaração Mundial sobre Educação para todos foi celebrada como o principal meio de contribuição para um mundo mais seguro, sadio, próspero e ambientalmente mais puro, favorável ao atendimento dos processos sociais, econômicos e culturais (Unesco, 1998). Composto, além disso, um instrumento de tolerância e cooperação internacional para provimento da igualdade educacional.

No entanto, com base no conteúdo do documento, observamos que a intenção dessa política não se concentrava somente na promoção de uma universalização do acesso a educação, mas também, e necessariamente, para que todas as pessoas se tornassem úteis à sociedade.

1. Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (Unesco, 1998, p. 6).

Como efeito, no Brasil, tais discursos em favor da universalização da educação foram responsáveis pela mobilização das primeiras políticas educacionais de cunho inclusivo. Cenário que direcionou a educação escolar brasileira ao provimento de condições para garantir o desenvolvimento das habilidades dos sujeitos com deficiência, tornando-os, através da sua mobilização cidadã, sujeitos que também deveriam participar e serem responsáveis pelo crescimento socioeconômico.

De acordo com Gallo (2017), essa noção de cidadania imposta à sociedade, consolida o que ele chama de governamentalidade democrática, a qual apoiada na noção de direito tem

como foco transformar os sujeitos em cidadãos e conseqüentemente, governáveis pelo Estado. No país, essa estratégia ganhou palco a partir da Constituição Federal de 1988, onde a educação passou a ser instituída à população brasileira como um direito social.

A partir disso, pode-se dizer que a atuação desse tipo de governamentalidade promoveu a operacionalização da população, estabelecendo um modelo de controle social capaz de instalar “um sistema de individualização destinado a modelar cada indivíduo e a gerir sua existência”, tornando-o responsável por si (Revel, 2005, p. 30). Assim, a governamentalidade neoliberal democrática estabeleceu o seu funcionamento como uma maquinaria, diretamente proporcional às estratégias biopolíticas para o gerenciamento da população, pois pressupõe

[...] uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. (Gallo, 2012, p. 59).

Sendo assim, compreendemos que através da noção de direito e cidadania a pessoa com deficiência passou a ser conduzida e posicionada na condição de cidadão governável pelo Estado. Foi diante desse panorama, que em 1994 foi criada a Política Nacional de Educação Especial, documento que instrumentalizou e conduziu o processo educacional do público-alvo da educação especial, classificados na época como: “portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)” (Brasil, 1994, p. 13).

No entanto, observamos que ao mesmo tempo em que essa política buscou apresentar à população estratégias para a inserção dos sujeitos com deficiência na escola regular, reabilitando-os para a sociedade, também gerou sobre eles uma condição de subordinação ao progresso de suas potencialidades. Isso nos fez entender, que neste período se produzia um processo de seleção institucional dos sujeitos, permitindo que aqueles que fossem capazes de se adequar, permanecessem nas classes comuns, e quem não conseguisse, fosse separado e encaminhando a outras modalidades de atendimento, como é o caso das classes e escolas especiais.

Classes comuns: Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão

matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (Brasil, 1994, p. 19).

Classe especial: Sala de aula em escola de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. (Brasil, 1994, p.19).

Escola Especial: Instituição especializada, destinada a prestar atendimento psicopedagógico a educandos portadores de deficiências e de condutas típicas, onde são desenvolvidos e utilizados, por profissionais qualificados, currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados, apoiados em equipamentos e materiais didáticos específicos (Brasil, 1994, p.21).

Embora essa fosse a estratégia encontrada no período para inserir a pessoa com deficiência na escola regular, percebemos que a lógica de permanência nesse espaço era conduzida de forma correlata a um sistema pautado no apagamento de suas diferenças, buscando que esses indivíduos fossem normalizados a partir de um modelo pré-existente de aluno. Como consequência sobre estes, essa conduta produziu um processo de individualização que denominamos: individualização institucional por separação. Todavia, é preciso destacar que a ocorrência dos processos de individualização não se concentram apenas nesse período, mas mostram-se contínuos na promulgação das demais políticas e atos normativos, como veremos ao longo da discussão.

Um pouco mais tarde, no ano de 1996, revendo o conceito de Educação Especial do período (Menezes, 2011), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresentou dentro de suas deliberações, a oferta da Educação Especial como modalidade preferencialmente ofertada na escola regular. Essa condição permitiu que a matrícula dos sujeitos público-alvo da inclusão, compreendidos conforme o art. 59 como: “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (Brasil, 1996, n.p), fosse realizada em nível de prioridade nas escolas regulares.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; (Brasil, 1996, n.p).

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1996, n.p).

Diante do destaque, visualizamos na reformulação da LDB/1996, relevantes deslocamentos nos modos de organização escolar para o recebimento dos alunos com deficiência. Dentre eles, a reconfiguração de um novo contexto escolar, sustentado pela ênfase na “necessidade de aproximação e convivência” com esses sujeitos, revendo “[...] o conceito de Educação Especial”, como “[...] compromisso do poder público em ampliar as relações inclusivas no país” (Menezes, 2011, p. 53).

Entretanto, conforme destaca Mendes (2019), a definição do termo preferencialmente permitiu a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial apenas como condição prioritária nas escolas regulares e não de forma obrigatória. Essa brecha fomentou a contínua possibilidade de condução desses indivíduos às classes e escolas especiais. Além disso, Mendes (2019) pontua ainda que a expressão atendimento educacional especializado (AEE), passou a ser concebida como um suporte destinado não só ao público presente nas classes e escolas especiais, mas também como forma de apoio escolar aos alunos matriculados nas classes comuns.

Diante desse cenário, percebemos a ocorrência de um segundo processo de individualização, marcado não mais pela centralidade na separação institucional dos sujeitos, embora isso ainda pudesse acontecer, mas nas novas configurações de ensino, onde o AEE e os demais serviços de apoio passaram a corresponder à função de complementar e suplementar as aprendizagens.

Assim, seguindo o histórico das políticas que foram dando forma ao processo de inclusão escolar, compreendemos que os destaques mais acentuados na prática educacional dirigida à pessoa com deficiência na escola regular começaram a ocorrer com mais ênfase a partir da chegada dos anos 2000. Isso porque, com a eleição de um novo Governo<sup>3</sup>, as ações inclusivas do período começaram a ser entendidas como um avanço de reestruturação para as escolas, mobilizando esse espaço como um ambiente democrático e competente para o atendimento da diversidade (Menezes, 2011).

Nesse contexto, a inclusão escolar da pessoa com deficiência passou a produzir o fortalecimento do *status* de inquestionabilidade desse processo, tornando-se algo que deveria ser aceito e desejado por todos (Menezes, 2011). As Diretrizes Nacionais de Educação

---

<sup>3</sup> Transição do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) para o Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, assumiram algumas dessas deliberações, dentre as quais destacamos os seguintes excertos como modelo de operacionalidade da Educação Especial dentro da escola regular:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, n.p).

Art. 3º Por educação especial [...], entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. (Brasil, 2001, n.p).

É neste documento que conseguimos observar as primeiras modificações no sentido de organização das escolas para receber as pessoas com deficiência, diferente do que era compreendido em 1994. Nesse novo cenário, as escolas deveriam promover sua organização para receber os alunos com deficiência. As classes especiais, apesar de ainda presentes, não mais funcionavam apenas como um espaço onde a diferença era acomodada, passando a assumir um caráter transitório na educação dos alunos incluídos. Diante disso, percebemos que o processo de individualização dos sujeitos por complementação e suplementação ainda se fazia latente no contexto das Diretrizes.

Contudo, percebendo as influências históricas dessas determinações, podemos dizer que a constituição da inclusão escolar em um panorama mais substancial teve sua marca fundamentada a partir do ano de 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento reformulou as condições de inclusão no país, permitindo que esse processo passasse a ser garantido no ensino regular a partir da matrícula obrigatória.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Visualizamos que esse contexto de Escola Inclusiva formulou além da ampliação das condições de atendimento da pessoa com deficiência, também a criação de um novo processo de individualização, gestado partir do momento em que a instituição, para adequar suas práticas escolares às necessidades dos sujeitos com deficiência, apoia-se na exaltação das diferenças.

Frente a esse entendimento, situamos a presença do terceiro processo de individualização, desenvolvido a partir da necessidade de identificar e classificar as especificidades dos sujeitos, visando diferenciá-los no processo de ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que esse processo pautou a individualização por identificação e classificação das características dos alunos com deficiência, já que para ter acesso ao serviço de atendimento educacional especial, os alunos precisavam encaixar-se na concepção de público-alvo da Educação Especial. Isso promoveu a criação de novos documentos normativos voltados ao enfoque do AEE no ensino regular.

**Quadro 1: Documentos oficiais**

<p><b>Decreto n.º 6.571 de 7 de setembro de 2008</b>                  Dispõe sobre o atendimento educacional especializado</p>	<p>Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:                  I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;                  II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;                  III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e                  IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008, n.p).</p>
<p><b>Resolução CNE/CEB n.º 4 de 2 de outubro de 2009</b>                  Instituiu Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.</p>	<p>Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, n.p).</p>



**Decreto n.º 7.611 de  
17 de novembro  
2011**

Dispôs do sobre a  
educação especial, o  
atendimento  
educacional  
especializado e dá  
outras providências.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (Brasil, 2011, n.p).

Fonte: Dados da pesquisa.

Frente aos discursos, observamos que o AEE ganhou força transversalizando a Educação Especial no ensino regular, afirmando o dever das escolas em matricular, obrigatoriamente, o público-alvo da educação especial nas classes comuns e no AEE. Isso tornou possível a materialização das “ações inclusivas previstas nas políticas, pois é na parceria entre escola regular e educação especial que são depositadas as crenças com relação aos êxitos das propostas de educação inclusiva” (Menezes, 2011, p. 57).

No entanto, no que tange à ocorrência dos três processos de individualização, ponderamos que apesar de terem sido apresentados em diferentes contextos históricos, seus modos de atuação não os fazem estanques apenas a uma época, tampouco, agem de forma separada ou até mesmo substitutiva. São de ênfases distintas que por vezes, sobressaem-se, sobrepõem-se e coexistem num mesmo período histórico. Com isso, retomamos a afirmativa de que tais processos de individualização articulam-se entre si, fazendo parte de uma mesma racionalidade política: a governamentalidade neoliberal democrática.

Contudo, embora as garantias destacadas nessas últimas políticas demonstrem importantes deslocamentos para a permanência da pessoa com deficiência na escola regular, entendemos que essa definição de sujeitos como público-alvo da educação especial reduziu tais alunos ao nível de suas limitações. Marcaram-se os sujeitos, os espaços, os saberes, as metodologias de trabalho e, entre essas e outras questões, a Educação Especial continuou mantida à parte dentro do ensino regular (Menezes, 2011).

Nesse sentido, observamos o funcionamento da Educação Especial dentro da educação inclusiva sendo operacionalizado por definições que passaram a determinar quem são, como

são e como devem ser os sujeitos público-alvo das ações de inclusão. Dessa forma, compreendemos que as políticas destacadas assumem, até aqui, um movimento bifurcado, intimamente ligado às estratégias de poder típicas do neoliberalismo, as quais tornam a ideia de que é necessário incluir a todos, mesmo que estes ainda se mantenham em condições de desigualdade.

A partir disso, destacamos a condução de tais políticas sob as bases da noção de direito e de cidadania. Condições, que no funcionamento da governamentalidade neoliberal democrática fundamentam o processo de inclusão escolar como um imperativo de Estado, naturalizando discursos como verdades absolutas e afastando cada vez mais a possibilidade de uma exclusão completa. Entretanto, percebemos que essa ideia de incluir a todos, mesmo mantendo muitos indivíduos em condições de desigualdade, foi um projeto que manteve sua inquestionabilidade operante até o ano de 2016. Momento em que a sociedade brasileira passou a ter contato com novos ideais políticos, marcado pela entrada de um Governo pautado em ênfases conservadoras e fascistas (Lockmann, 2019; 2020). É sobre isso que trataremos na próxima seção.

### **Reconfiguração política no processo de inclusão escolar: efeitos de uma governamentalidade neoliberal conservadora-fascista**

Se no cenário anterior víamos as políticas educacionais inclusivas pautadas no direito à inclusão de todos, a partir de 2016 percebemos o remanejamento de muitas estratégias de governo para a condução dos sujeitos com deficiência. Inicialmente comandado pela gestão presidencial de Michel Temer, esse período<sup>4</sup> trouxe consigo um panorama político mediado pelos ideais de uma governamentalidade neoliberal conservadora. Conforme Lockmann (2019, p. 72-73),

[...] nessa governamentalidade, não se trata do desaparecimento da noção de direito, mas talvez da sua privatização, centrando no sujeito a responsabilidade pelas suas condições de vida. [...] a exclusão de determinados grupos da população passa a ser uma das estratégias mobilizadas nessa governamentalidade neoliberal conservadora, não para fazer morrer alguns sujeitos, mas tampouco para fazê-los viver. [...] Ao maximizar a responsabilidade individual de cada um consigo mesmo, essa forma de governo, simplesmente, deixa-os viver,

<sup>4</sup> O cargo de Presidente da República foi ocupado por Michel Temer no período de maio de 2016 a dezembro de 2018.

fazendo-os assumir, por eles mesmos, os riscos da sua existência, que nada mais são do que resultado de escolhas individuais (Lockmann, 2019, p. 72-73).

Assim, se anteriormente visualizávamos as políticas educacionais inclusivas funcionando a partir da regra da não exclusão, neste novo momento histórico, ocorre à constituição de um governo que parece não mais se interessar em garantir a inclusão de todos.

Intensificando essa lógica e contribuindo para acentuar os efeitos do processo de in/exclusão, o atual Governo<sup>5</sup>, no ano de 2020, apresentou à sociedade uma nova política educacional<sup>6</sup> voltada a reorganizar o cenário da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Embora revogada poucos dias após sua apresentação, pelo Ministro do Superior Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida, tinha como proposta instituir novas estratégias para a manutenção da garantia do direito educacional da pessoa com deficiência.

Dentre os destaques apresentados pelo documento, situamos os seguintes excertos:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2020, n.p).

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos; (BRASIL, 2020, n.p).

Art. 6º São diretrizes para implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida: IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020, n.p).

Observamos que os discursos produzidos no documento apresentam retrocessos, principalmente no que se refere à perda da obrigatoriedade da Educação Especial enquanto modalidade transversal dentro da escola regular. Destacamos, também, questões como a perda da identidade da escola regular enquanto espaço fundamental para a educação dos sujeitos; a retomada do apontamento das escolas especializadas como espaço educacional substitutivo ao

<sup>5</sup> Governo de Jair Messias Bolsonaro (2018-atual).

<sup>6</sup> O vídeo da cerimônia encontra-se disponível no canal do Planalto na página YouTube, podendo ser acessado através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=RCtazYYVFFg>.

ensino comum; o retorno da ênfase sobre as classes especiais, como ambiente dedicado à inclusão escolar do aluno com deficiência; e a definição das escolas regulares inclusivas como uma opção de ensino para além das escolas especiais.

Sobre o contexto do último destaque, sinalizamos que, embora tenha sido apresentado no Art. 3º do Decreto, a educação como um direito de todos em um sistema educacional inclusivo, em contrapartida, é controverso oportunizar que a família e o aluno exerçam o direito de escolher em qual espaço educativo desejam realizar a matrícula. Isso demonstra que a noção de direito é mantida, mas ao mesmo tempo reconfigurada de forma individualizada.

Embora, em primeiro momento, pareça para alguns que a concessão do direito de escolha seja algo importante a ser considerado, isso representa duas dimensões pontuais a serem problematizadas. Em primeiro lugar, o poder de escolha sobre essas modalidades assume a tendência de estímulo à fragilização do direito do aluno de estar incluído na escola comum. Visto a perda de obrigatoriedade, tal condição oportuniza que muitas instituições regulares percam seu caráter inclusivo e até mesmo venham a optar pela recusa em realizar a matrícula desses sujeitos. Em segundo, percebemos que esse oferecimento de escolha também retira do Estado qualquer responsabilidade sobre a educação e o desenvolvimento desses indivíduos em nível inclusivo de socialização, atribuindo à família e ao próprio aluno o encargo dos riscos resultantes dessa escolha. Para Dardot e Laval (2016), isso repercute uma faceta própria do neoliberalismo, capaz de transformar os direitos universais em resultados oriundos de escolhas individuais.

Frente a esse cenário, à decisão do Ministro Dias Toffoli em revogá-lo se mostra relevante, já que as determinações contidas no documento ferem diversos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência ao longo do tempo. Dentre os motivos citados pelo Ministro, destacamos os seguintes trechos de seu voto:

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, promoveu alterações na política nacional de educação, contendo previsão da implementação de escolas e classes específicas para atendimento de alunos da educação especial, em contexto de aprendizagem separado dos demais educandos, das quais destaco, por exemplo, as escolas especializadas, as classes especializadas, as escolas bilíngues de surdos e as classes bilíngues de surdos (Toffoli, 2020, p. 5).

Assim, [...] é de se ressaltar a absoluta prioridade a ser concedida à educação inclusiva, não cabendo ao Poder Público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para furtar-se às providências de inclusão educacional de todos os estudantes (Toffoli, 2020,

p.5).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial ora questionada parece ir de encontro ao paradigma descrito, ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula dos educandos com deficiência ou necessidades especiais no sistema educacional geral, ainda que demande adaptações por parte das escolas (Toffoli, 2020, p. 5).

Salta aos olhos o fato de que o dispositivo trata as escolas regulares inclusivas como uma categoria específica dentro do universo da educação especial, como se houvesse a possibilidade de existirem escolas regulares não-inclusivas. Ocorre que a educação inclusiva não significa a implementação de uma nova instituição, mas a adaptação de todo o sistema de educação regular, no intuito de congregiar alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino. (Toffoli, 2020, p. 10-11).

Portanto, verifico que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência [...] na rede regular de ensino, pelo que, diante do exposto, considero configurada a fumaça do bom direito para efeito de concessão de medida cautelar (Toffoli, 2020, p. 11).

No contexto das informações apresentadas, compreendemos que os discursos presentes no Decreto n.º 10.502 reproduzem a racionalidade que está em voga, evidenciando as engrenagens dessa governamentalidade neoliberal conservadora iniciada em 2016. Entretanto, de acordo com Lockmann (2019; 2020) podemos dizer que esta racionalidade também pode ser chamada de governamentalidade neoliberal fascista, já que ambos os termos, conservadora e fascista alinham-se ao fortalecimento de práticas excludentes e de rechaçamento do outro.

De acordo com a autora, os pressupostos de um governo fascista funcionam, na atualidade diante da fundamentação de um racismo contemporâneo, articulado a partir da circulação de uma série de discursos que prezam pela desvalorização e pela desqualificação da vida de determinados grupos. Não estando ligado unicamente a raças, na concepção de Foucault (2005, p. 306), o racismo de Estado pode ser entendido como “a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização”. E complementa:

[...] por tirar a vida não entendo simplesmente o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc. (Foucault, 1999, p. 306).

Isso quer dizer que, embora no presente não ocorra à materialidade da ação direta de morte sob os indivíduos<sup>7</sup>, a vida é constantemente atravessada por diversas situações e condições, culminando em sua ameaça e em seu desaparecimento social.

No livro *Fascismo e Revolução*, Lazzarato (2019, p. 55) destaca o novo fascismo como ultraliberal, “a favor do mercado, da empresa, da iniciativa individual”, ao mesmo tempo em que se quer “um Estado forte para reprimir as minorias, os estrangeiros, os delinquentes,”. Nós acrescentamos as pessoas com deficiência. Além dele, autores como Dardot e Laval (2016) e Wendy Brown (2019) têm mostrado que neoliberalismo e neoconservadorismo não são opostos, e o fortalecimento do primeiro pode, inclusive, ter aberto as portas para o segundo. Para Brown (2019, p. 39), “o ataque neoliberal ao social [...] é fundamental para gerar uma cultura antidemocrática desde baixo, ao mesmo tempo em que constrói e legitima formas antidemocráticas de poder estatal desde cima”.

Nesse sentido, compreendemos que no atual período os investimentos na educação inclusiva se direcionam a aqueles sujeitos que demonstram melhores condições de adaptação. Aos que se diferem, busca-se como alternativa o direcionamento recluso aos espaços das classes e escolas especiais. Precisamos destacar que não nos opomos ao funcionamento das escolas especiais e reconhecemos a sua importância, entretanto, o fato de flexibilizar a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares pode banalizar a presença de sujeitos com deficiência nos espaços das escolas especiais, reconfigurando práticas evidenciadas no processo de individualização institucional por separação, visualizado no início da década de 1990.

Ousamos desatacar que o presente momento histórico expõe um quarto processo de individualização, expresso pela reconfiguração política do processo de individualização institucional por separação. Isso demonstra que não estamos diante de um simples retorno a lógica que pautava as políticas da década de 1990, haja vista que naquele período histórico estávamos diante de um processo de emergência e avanço das políticas de inclusão no Brasil que acarretava, para os sujeitos com deficiência, uma primeira possibilidade de inclusão no sistema educativo.

---

<sup>7</sup> Considerando a situação do momento pandêmico em que vivemos e do negacionismo presente no Governo brasileiro, ousaríamos inclusive falar de um assassinio direto, cometido cotidianamente sobre a vida dos brasileiros em prol do bom funcionamento da economia.

Atualmente não se trata disso, pois muito avançamos após a década de 1990 no atendimento das pessoas com deficiência na escola comum. Mas, é preciso dizer que voltar a evidenciar o discurso binário entre escola especial e escola comum, não apenas retoma o processo de individualização institucional por separação, mas o reconfigura frente a um movimento perverso de precarização da educação inclusiva.

[...] o Brasil se tornou um laboratório biopolítico de precarização das estratégias educacionais de inclusão e de afirmação das diferenças. O corpo do deficiente, o corpo da singularidade, o corpo da atipia normativo-eficiente, o corpo indigesto ao sistema, o corpo ingovernável, todos assinalam para uma espécie de antecedente criminal ao sistema: de saída, seus corpos são ineficientes como capital humano. Impedir ou dificultar a inclusão de tais corpos na escola é estratégia biopolítica de exclusão da vida, por ajuntamento das tecnologias do biopoder, que tipifica o ineficiente, lançando-o fora de qualquer condição existencial (Carvalho; Gallo, 2020, p. 157).

Isso demonstra que em 2020, o não investimento nos sujeitos se mostrou escancarado, evidenciando que o racismo e o fascismo estão naturalizados, diante de uma reconfiguração do neoliberalismo, pautada nos processos de exclusão.

### **Considerações finais**

Frente a todos os deslocamentos históricos apresentados, construímos o entendimento de que as políticas abordadas neste artigo formam instrumentos de ação próprios da racionalidade neoliberal e dos deslocamentos operados no seu interior. Ora evidenciadas pelas estratégias de governo, em níveis democráticos, ora instrumentalizadas pelas ações conservadoras e fascistas, tais políticas demonstram o quanto cada medida atribuída à noção de direito da pessoa com deficiência foi, e ainda é transpassada pelas relações de poder que repercutem em cada época.

Observando a ocorrência de deslocamentos na ordem política dos últimos anos, pontuamos que a garantia do direito educacional regular à pessoa com deficiência tem passado por reconfigurações que fragilizam os princípios democráticos, os quais, anteriormente, faziam da inclusão escolar um imperativo de Estado. Hoje, esse processo tem sido conduzido por relações de poder que respondem a outro tipo de racionalidade, possivelmente atravessada pela influência de um neoliberalismo conservador e fascista.

As questões apresentadas nos movem a pensar sobre o funcionamento da inclusão escolar no contexto da nova racionalidade política, a qual tem produzido, parecem-nos, muito

mais condições de exclusão à pessoa com deficiência do que mantido em funcionamento a inclusão como imperativo de Estado.

## Referências

- Brasil. *Decreto nº 6.571 de 7 de Setembro de 2008*. Recuperado de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>
- Brasil. *Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011*. Recuperado de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>
- Brasil. *Decreto nº 10.502 de 30 de Setembro de 2020*: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Recuperado de: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Recuperado de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>
- Brasil. *Política Nacional de Educação Especial*: Livro 1/MEC/SEESP. Brasília: a Secretaria, 1994.
- Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação MEC/SECADI, 2008. Recuperado de: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>
- Brasil. *Resolução CNE/ CEB nº 4 de 4 de Outubro de 2009*: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial. Portal do MEC. Recuperado de: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb)>
- Brasil. *Resolução nº 2 de 11 de Setembro de 2001*: Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Portal do MEC. Recuperado de: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>
- Brown, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo*: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- Carvalho, Alexandre Filordi de; Gallo, Silvio D. de Oliveira. Foucault e a governamentalidade democrática: a questão da precarização da educação inclusiva. *Revista Mnemosine*, v. 16, n.º 1. Rio de Janeiro, 2020, p. 146-160.
- Dardot, P; Laval, C. *A nova Razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

- Foucault, Michel. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- Foucault, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- Foucault, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*, 9 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019, p. 55-86.
- Gallo, Silvio. Biopolítica e Subjetividade: resistência? *Educar em Revista*, v. 33, n. 66, Curitiba, Brasil, p. 77-9, 2017.
- Gallo, Silvio. Governamentalidade democrática e o ensino de filosofia no Brasil Contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.145, p. 48-65, 2012
- Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, Marília: maio-ago., 2011, p. 41-58.
- Lazzarato, Maurizio. *Fascismo ou Revolução*: o neoliberalismo em chave estratégica. São Paulo: N-1 Edições, 2019.
- Le Goff, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- Lockmann, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. *Cadernos de Educação – UFPEL*, v. 1, p. 20-37, 2016.
- Lockmann, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Universidad Pedagógica Nacional: Pedagogía y Saberes*, n. 52. 2019.
- Lockmann, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. *Revista Práxis Educativa*: Ponta Grossa, v. 15, 2020. Recuperado de: <[HTTPS://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa](https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa)>. Acesso em: 20 dez, 2020.
- Luengo, F. C. *A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- Mendes, Enicéia. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. In: *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 27, No. 22, mar/2019.
- Menezes, Eliana da Costa Pereira de. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. Tese de Doutorado em Educação - Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo Biblioteca Depositária: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2011.
- Nações Unidas Brasil. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 2012. Disponível em: <<https://brasil.un.org>> Acesso em: 04 jun. 2019.
- Revel, J. *Foucault - conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

Rech, Tatiana Luisa. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que pertence*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Toffoli, Dias. *Minuta de Voto: Senhor Ministro Dias Toffoli*. Plenário Virtual, 2020.

Unesco. *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jontien, 1990.

Veiga-Neto, Alfredo. Na oficina de Foucault. *In: Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91.

Recebido: 24/08/2021

Aceito: 19/10/2021

Publicado: 04/12/2022

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.