

## Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais

*Raquel Froblich\**  
*Maura Corcini Lopes\*\**

### Resumo

O presente artigo discute como distintas normalidades são constituídas nos sujeitos com deficiência a partir das práticas de serviços de apoio à inclusão escolar. Para tanto, foram analisadas políticas públicas, em vigor de 1990 até 2015, que determinaram parte das condições para a realização da inclusão escolar no Brasil e que fazem referência ao estabelecimento de serviços de apoio considerados necessários para efetivá-la. Utilizou-se a ferramenta teórico-metodológica da normalização para as análises do arquivo de pesquisa, ancoradas no campo dos Estudos Foucaultianos em Educação. Os exercícios analíticos apontam para práticas de constituição de curvas de normalidades diferenciais que fragmentam o indivíduo com deficiência em pequenas curvas diagnósticas. O processo de fragmentação do sujeito com deficiência, efetivado por diferentes profissionais, permite muito mais que a identificação da deficiência. Este processo de fragmentação efetiva a indicação de pequenas normalidades que constituem esse sujeito. Dessa maneira, naturalizam-se variadas expressões da deficiência, contribuindo para o esmaecimento dos impactos na vida dos sujeitos que as possuem.

Palavras-chave: Políticas de inclusão escolar; Serviços de apoio; Normalidades.

\* Doutora pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

\*\* Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

## Support services for school inclusion and the constitution of differential normalities

### Abstract

This paper discusses the way in which distinct normalities are constituted in subjects with disabilities, considering the practices of support services for school inclusion. In order to do that, public policies that were in force from 1990 to 2015 were analyzed. These policies determined part of the conditions to achieve school inclusion in Brazil, and they are related to the establishment of support services regarded as necessary to attain it. The theoretical-methodological tool of normalization was used to analyze the research files, based on the field of Foucauldian studies in Education. The analytical exercises have pointed out practices of constitution of curves of differential normalities that fragment the individual with disability into small diagnosis curves. The process of fragmentation of the subject with disability carried out by different professionals enables far more than the disability identification. This process of fragmentation operates the indication of small normalities that constitute that subject. Hence, a varied range of expressions of disability are naturalized, thus contributing to decrease the impacts on the lives of the subjects that have them.

Keywords: School inclusion policies; Support services; Normalities.

## Servicios de apoyo a la inclusión escolar y la constitución de normalidades diferentes

### Resumen

El presente artículo discute cómo distintas normalidades son constituidas en los sujetos con deficiencia a partir de las prácticas de servicios de apoyo a la inclusión escolar. Para esto, fueron analizadas políticas públicas, en vigencia desde 1990 hasta 2015, que determinaron parte de las condiciones para la realización de la inclusión escolar en Brasil y que hacen referencia al establecimiento de servicios de apoyo considerados necesarios para hacerla efectiva. Se utilizó la herramienta teórico-metodológica de la normalización para los análisis del archivo de la investigación, con base en el campo de los Estudios Foucaultianos en Educación. Los ejercicios analíticos apuntan a las prácticas de constitución de curvas de normalidades diferentes que fragmentan al individuo con deficiencia en pequeñas curvas de diagnóstico. El proceso de fragmentación del sujeto con deficiencia, efectivizado por diferentes profesionales, permite mucho más que la identificación de la deficiencia. Este proceso efectiviza la indicación de pequeñas normalidades que constituyen a ese sujeto. De esta manera, se vuelven naturales varias expresiones de deficiencia, contribuyendo para atenuar los impactos en la vida de los sujetos que las poseen.

Palabras clave: Políticas de inclusión escolar; Servicios de apoyo; Normalidades.

## Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais

A inclusão é uma condição necessária tanto para a diminuição das desigualdades quanto para a constituição de uma forma de vida mais democrática e participativa na contemporaneidade. Afirmamos essa possibilidade de pensar a inclusão porque entendemos que, além da garantia de direitos sociais ou do reconhecimento de lutas históricas de participação social de grupos considerados minoritários, esse movimento produz efeitos e constitui formas de se viver na atualidade. Conforme Lopes e Fabris (2013), a inclusão

[...] se insere dentro da grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos do Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borramento de fronteiras, o consumo, produção cultural, a concorrência e a competição entre os indivíduos, a autonomia, o empreendedorismo, a caridade, a solidariedade, etc. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 07).

Pontuamos, com as autoras citadas acima, que a inclusão opera como um *imperativo de Estado* (LOPES; FABRIS, 2013) e que se configura como “uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 07). Isso implica reconhecermos todas as lutas históricas e atuais pelos direitos sociais de diferentes ordens alcançados pelos movimentos de grupos historicamente marginalizados, discriminados negativamente e excluídos. Tais movimentos se caracterizam por práticas de in/exclusão (LOPES, 2013), pois as fronteiras que separam incluídos de excluídos deixam de ser arquitetônicas e de direitos vivenciados ou não e passam a ser relacionais. Dito de outra maneira, a in/exclusão ocorre por dentro das práticas inclusivas (e das instituições escolares) e no dia a dia daqueles ditos incluídos.

Não constitui uma novidade, embora seja importante repetir, que desde a década de 1990, vemos a proliferação de políticas públicas que, de alguma forma, visam à garantia de direitos sociais para diferentes grupos e sujeitos (FRÖHLICH, 2016). A proliferação das políticas operou mudanças nas formas de entender e efetivar os processos de escolarização das pessoas com deficiência. É possível visualizar, por exemplo, a operacionalização da educação especial por meio de serviços de apoio. Isso possibilita a compreensão que outros efeitos são produzidos na possibilidade de diagnosticar, avaliar e escolarizar as pessoas com deficiência.

Feita esta breve introdução, o presente artigo discute a forma como os serviços de apoio à inclusão escolar realizam a identificação dos alunos com deficiência e, ao mesmo tempo, investem na compreensão naturalizada de seus diagnósticos, produzindo curvas de normalidades distintas na avaliação dos indivíduos que constituem o público-alvo das políticas de inclusão escolar. Para tanto, foram analisadas políticas públicas brasileiras, a partir da década de 1990, que fazem referência aos serviços de apoio considerados necessários para efetivar a inclusão escolar: Política Nacional de Educação Especial (1994), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2008), Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (2011) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (2015).

Dividimos as discussões desenvolvidas em três partes. Na primeira, abordamos os deslocamentos da operação da norma, o que, conforme Foucault (2008), permite compreender os processos de normalização na atualidade. Na segunda parte, realizamos a descrição dos procedimentos metodológicos empreendidos nesta análise. A partir do exercício analítico, evidenciamos que os serviços de apoio são recorrentes nas políticas de inclusão escolar. Na terceira e última parte, apontamos que os serviços de apoio dão visibilidade para dois movimentos: o primeiro refere-se à identificação das deficiências por diferentes profissionais que compõem os serviços de apoio; o segundo mostra que, ao identificarem os alunos com deficiência, esses serviços também operam na constituição de curvas de normalidades que informam sobre aqueles que o possuem, diminuindo o impacto da deficiência em suas vidas.

## Os processos de normalização na atualidade

As políticas de inclusão, a partir da década de 1990, reconfiguram a educação especial em modalidade responsável pela oferta de serviços de apoio para a efetivação da inclusão escolar. Assim, as próprias políticas de inclusão vão solicitando serviços de apoio cada vez mais especializados, necessários para que elas se efetivem nas escolas comuns.

Problematizar as políticas de inclusão escolar e os serviços de apoio na atualidade pressupõe a possibilidade de entendê-los como algo fabricado e necessário ao nosso tempo. A atmosfera contemporânea é inclusiva, e sua expansão pelos diferentes setores e espaços tem constituído diferentes formas de ser e de viver na atualidade.

As políticas de educação especial e inclusão escolar sofreram modificações a partir da década de 1990. Da necessidade inicial de garantir o direito à educação, buscou-se, de forma cada vez mais específica, garantir serviços de apoio que possibilitam, além da matrícula, a permanência, a aprendizagem e a normalização dos sujeitos com deficiência na escola comum. Em relação aos processos de normalização, apontamos, juntamente com Foucault (2008), deslocamentos na operação da norma que podem ser compreendidos como forma de problematizar a constituição de normalidades na identificação das pessoas com deficiência mediante os serviços de apoio para a inclusão escolar.

No curso *Segurança, Território e População*, na aula do dia 25 de janeiro de 1978, Foucault (2008) discute a normalização como uma das características gerais dos dispositivos de segurança. O autor apresenta como a norma opera de forma diferente na sociedade disciplinar e na sociedade de seguridade no que se refere à marcação das (a)normalidades. Conforme o autor, na sociedade disciplinar, primeiramente se estabelece a norma, e é dela que se parte para definir o normal e o anormal.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação da normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo,

sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Definindo-se primeiramente a norma para depois identificar os sujeitos, tal definição ocorrerá “[...] sempre de forma dicotômica ou polarizada, como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes, aprendentes e não aprendentes, ricos e pobres, brancos e negros, etc.” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43).

Já na sociedade de segurança, “a *normalização* parte do apontamento do normal e do anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a *norma*”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43, grifos das autoras). Isso implica estabelecer formas de relacionar as diferentes “normalidades” para aproximá-las da norma.

Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. (FOUCAULT, 2008, p. 83).

A operação da norma é invertida nas sociedades de seguridade. A preocupação com a população, suas regularidades e índices permite estabelecer normalidades relativas aos diferentes grupos. Assim, as normalidades são definidas de forma anterior ao estabelecimento da própria norma. Isso implica perceber que “[...] todas as variações são consideradas afastamentos ou aproximações da curva normal, tratando-se, portanto, de normalidades diferenciais” (TREVIZANI, 2013, p. 26).

Corrêa (2017) afirma que a preocupação com a população atribui uma condição complexa à normalidade. Esta última, ligada à produção de saberes sobre os sujeitos, possibilita a “naturalização das diferenças” como um fenômeno que faz proliferar diferentes normalidades.

Conforme Waldschmidt (2005), a normalidade adquire uma condição flexível, adaptável e negociável, de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos e dos diferentes grupos, portanto, é relacional. A normalidade assume uma condição cambiante e mutável, que ultrapassa uma ação externa aos sujeitos (a adequação a uma norma), mas que interpela cada sujeito em relação a si e aos outros. Nesse sentido, a normalidade permite mudanças, pois atende, de certa forma, às necessidades e

condições dos sujeitos. Normalidade e desvio não são condições rígidas ou naturais; a relação entre elas é variável, consequentemente, sua fixação pode ser desnecessária. Essas condições passam a ser produzidas como fenômenos mutáveis, moldados pela ação dos próprios sujeitos. (WALDSCHMIDT, 2005).

Diante dessa derivação da norma e do estabelecimento de normalidades diferenciais na contemporaneidade, fazemos uma ressalva: mesmo que de ordens distintas – disciplinar ou de seguridade –, os processos de normalização não atuam de forma isolada ou anulando um ao outro. Pensamos que, a partir do século XVIII, quando, segundo Foucault no curso de 1978, intitulado *Segurança, Território e População*, a população se torna um elemento passível de ordenação, medição, previsão e governo, as ações que objetivam a normalização passam a incidir tanto nos indivíduos quanto na população.

Entendemos que as políticas de inclusão funcionam dentro de uma ordem de seguridade em que as diferentes (a)normalidades coexistem. Dessa maneira, os processos de normalização não incidem apenas no sujeito com deficiência.

Ao apontarmos a existência de um deslocamento na operação da norma, compreendemos que, além de uma aproximação com um modelo normal – próprio de uma ordem disciplinar –, os processos de normalização, entendidos sob a ótica da seguridade, apontam para a constituição de normalidades. Nesse sentido, a própria norma é estabelecida em um movimento relacional e cambiante, que atravessa os diferentes grupos, de acordo com suas recorrências e especificidades. A norma flutuante e flexível aponta que, para cada grupo populacional, diferentes normalidades podem ser estabelecidas; os desvios, as deficiências e as anormalidades passam a ser considerados como condições que se afastam, ou se aproximam, do normal.

Lopes (2017), ao discutir como a surdez é produzida e como o normal surdo tem variado dependendo do referente utilizado para avaliá-lo, retoma uma discussão pouco desenvolvida em Michel Foucault, qual seja: as curvas de normalidades diferenciais. Para a autora, cada vez mais os indivíduos são avaliados de acordo com pequenos referentes, por exemplo: audição, cognição, visão; glicemia, colesterol, entre outros. Para cada um deles há, de acordo com índices estatísticos, uma normalidade. Isso implica entender que cada indivíduo é composto de pequenas curvas que delimitam seu perfil a partir de normalidades idealizadas. Em tensão na curva está um número crescente de variáveis que são usadas, em mais ou menos medidas, para informar sobre as condições do sujeito.

Diante do exposto, é possível dizer que a multiplicação das curvas de normalidades e suas medidas de avaliação não significa o desaparecimento das anormalidades; porém, isso contribui fortemente para a minimização dos impactos das deficiências sobre a vida daquele que a possui. Também contribui na argumentação que visa a diminuição dos serviços de apoio ofertados pelo Estado para garantir o desenvolvimento e a participação dos sujeitos na sociedade.

Na próxima seção, apontaremos algumas relações possíveis entre as políticas de inclusão e os serviços de apoio, para pensar os processos de normalização na atualidade.

## Políticas de inclusão, serviços de apoio e processos de normalização

As políticas de inclusão escolar, a partir da década de 1990, produziram e produzem efeitos nos entendimentos possíveis dos processos inclusivos e nas formas de operacionalizá-los nos espaços escolares. Várias pesquisas têm se dedicado às formas como tais políticas são implementadas (GOÉS, 2014; FAGLIARI, 2012; SANTOS, 2012; GARCIA E MICHELS, 2011; BAPTISTA, 2011; KASSAR, 2011). Além disso, encontramos uma variedade de estudos que abordam a necessidade dos serviços de apoio e os modos como são ou não implementados para efetivar a inclusão escolar (VIEGAS, 2014; BARBOSA, 2012; BENDINELLI, 2012; BENINCASA, 2011).

Acreditamos na necessidade de produção de pesquisas que objetivam a verificação da implantação ou não das políticas de inclusão e de serviços de apoio, justamente pela possibilidade de dar visibilidade e de discutir os desafios, os entraves e os avanços nesse processo. Entretanto, entendemos que o trabalho com políticas públicas permite outras formas de se fazer pesquisa. Afastamo-nos da ideia de implementação das políticas e dos serviços de apoio, pois, de alguma forma, essas pesquisas apontam a inclusão escolar “como um processo ‘de cima para baixo’ ou ‘de baixo para cima’” (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p. 18). Juntamente com Ball, Maguire e Braun (2016), pensamos que existem “diferentes maneiras pelas quais as mesmas políticas podem ser interpretadas e traduzidas” (p. 09) nos diferentes espaços e pelas diferentes pessoas que vivenciam o processo de inclusão escolar.

Os documentos escolhidos partem da década de 1990, marcada por intensas transformações no que se refere à luta de movimentos sociais, à preocupação mundial com o acesso à educação de qualidade por todas as pessoas e ao combate à discriminação e à miséria. Encontramos nessa década um esforço mundial para que sejam realizadas mudanças de diferentes ordens para organizar uma sociedade pretensamente mais justa e igualitária, onde a educação seria uma grande responsável por fazer funcionar tais mudanças.

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

Lasta e Hillesheim (2014) apontam que as políticas de inclusão escolar no Brasil aparecem “tendo como desafios enfrentar as desigualdades sociais e vencer a tradição política autoritária, desafios que surgem a partir da instauração e consolidação de um regime democrático”. (LASTA; HILLESHEIM, 2014, p. 146). Para vencer esses desafios, as políticas de inclusão escolar, a partir da década de 1990, possibilitaram outros entendimentos sobre a escolarização dos sujeitos com deficiência. Nesse sentido, enfatizamos a indicação e a necessidade do estabelecimento de serviços de apoio. Assim, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) salientam que

[...] os dispositivos normativos que passam a garantir que a escolarização do aluno público-alvo da Educação Especial no Brasil deva ocorrer em classes de ensino comum também se referem aos serviços de apoio para a inclusão escolar. (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 26).

Estas considerações podem ser visualizadas na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), onde o termo *educação especial* desaparece e, de forma substituta, é enfatizado o termo atendimento *educacional especializado*. A substituição discursiva encontrada na legislação vigente ressalta a oferta de serviços para a garantia de um sistema educacional inclusivo.

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que *institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis*, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] (BRASIL, 2015, s/p. Grifos nossos).

Passamos, então, a percorrer e esmiuçar as políticas elencadas, buscando encontrar pistas que articulavam a normalização com os serviços de apoio à inclusão escolar. Perseguimos e rastreamos a palavra apoio nos documentos e operamos com a classificação das formas de apoio em relação às características apresentadas. Encontramos diferentes formas de apoio que as políticas descrevem como sendo necessárias à efetivação da inclusão escolar, vinculadas: à elaboração de legislações específicas, a questões pedagógicas da rotina escolar (documentos, metodologias, procedimentos avaliativos, etc.), à acessibilidade, ao uso de tecnologias e outras. (FRÖHLICH, 2018). Porém, percebemos uma grande ênfase nos serviços de apoio que se vinculam a diferentes profissionais externos à escola. Em sua grande maioria, os serviços e profissionais citados pertencem à área médica, psicológica e de assistência social. Conforme exemplo abaixo, existe a necessidade de uma oferta ampliada de serviços de apoio que ultrapassem o espaço escolar.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, *no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio*, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p. 11, grifos nossos).

Essa ampliação de serviços coloca em operação diferentes ações. Avaliação, diagnóstico, reabilitação, manutenção na escola, participação social, acesso aos diferentes benefícios, entre outros, são estratégias acionadas pelos diferentes serviços de apoio à inclusão escolar. Na próxima seção, focamos a análise nas estratégias de diagnóstico e seus efeitos na produção de entendimentos sobre a constituição dos sujeitos com deficiência.

## A constituição de normalidades nos sujeitos com deficiência

As políticas de inclusão escolar acionam e pontuam a necessidade de uma articulação de diferentes setores e profissionais para terem condições de se efetivar. Conforme os exemplos abaixo, podemos verificar que os serviços de apoio, compostos de diferentes profissionais e de diferentes campos de saber, devem efetuar o diagnóstico e a avaliação da deficiência.

A nova política induz a articulação entre os serviços, garantindo ações de promoção à saúde, *identificação precoce de deficiências*, prevenção dos agravos, tratamento e reabilitação. (BRASIL, 2011, p. 70, grifos nossos).

A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe *multiprofissional e interdisciplinar* [...]. (BRASIL, 2015, s/p, grifos nossos).

Eis o primeiro movimento que encontramos ao analisarmos as políticas de inclusão e os serviços de apoio que nelas emergem: a necessidade de identificar as pessoas com deficiência. Esta é uma ação desenvolvida de forma prioritária pelos serviços de apoio. Conforme exemplos apresentados acima, a função diagnóstica sempre se mostrou presente nas políticas de inclusão escolar a partir da década de 1990.

O diagnóstico da deficiência é uma necessidade. Não é sem importância que tal ação se apresenta de maneira tão potencializada nas políticas de inclusão escolar. Identificar, saber quem são as pessoas com deficiência, suas especificidades e suas necessidades, estabelece uma relação direta com os processos de normalização aos quais tais sujeitos passam a ser submetidos.

O diagnóstico das anormalidades não é uma invenção contemporânea. Foucault (2007) aponta que, desde o século XVII, o exame faz com que cada sujeito seja visto, descrito, virando um caso; ao exame, interessam as características individuais, as aptidões, as capacidades e os desvios. Cada sujeito vai sendo “inventariado” e, ao mesmo tempo, incorporado em um sistema comparativo geral que se preocupa com as recorrências de uma determinada população. Além da identificação das características de cada um, estas também são comparadas com características de um grupo, o que permite estabelecer normalidades e desvios. Nesse sentido, os diagnósticos produzidos por diferentes saberes capturam “esses grupos populacionais completamente desconhecidos, de modo a torná-los conhecidos e, portanto, passíveis das ações governamentais”. (LOCKMANN, 2013, p. 209).

A lógica moderna de funcionamento do exame permanece, na atualidade, em relação aos processos de diagnóstico das pessoas com deficiência pelos serviços de apoio. Conhecer esses sujeitos torna-se premissa básica para que se possa neles intervir. Seja de forma terapêutica, médica ou pedagógica, as intervenções são passíveis de planejamento e operacionalização a partir dos saberes produzidos pelos diagnósticos. Na escola comum, o diagnóstico dos sujeitos com deficiência torna-se um documen-

to quase essencial<sup>1</sup>. É por meio dele que a escola justifica suas práticas, bem como aciona uma rede de experts e serviços para atender às especificidades e necessidades pontuadas pelo diagnóstico. (LOCKMANN, 2010).

Desenvolver ações articuladas e integradas, entre as áreas da educação, ação social, saúde e trabalho, para os processos de avaliação/acompanhamento, diagnóstico diferencial, atendimento educacional e preparação para o trabalho. (BRASIL, 1994, p. 57, grifos nossos).

Assim, apesar do esforço em produzir diagnósticos sobre as deficiências, passamos a visualizar um processo muito mais de otimização e aprimoramento das capacidades individuais do que propriamente de correção dos desvios. Os variados profissionais que compõem os serviços de apoio, cada qual em sua especialidade, utilizam diferentes escalas, métricas, instrumentos que, além de indicar os desvios e falhas, dão visibilidade às características (habilidades, comportamentos) que podem ser consideradas normais em relação ao grupo no qual o sujeito está inserido. Dessa forma, as intervenções voltam-se para as relações entre saúde-doença, normalidade e anormalidade, mas também para a possibilidade de aprimorar as capacidades mais desenvolvidas, íntegras e/ou próximas à normalidade. (FRÖHLICH, 2018). Segundo Rose (2013, p. 123), “o aprimoramento relaciona-se às tentativas de otimizar ou incrementar quase qualquer capacidade do corpo ou da alma humanos – força, resistência, longevidade, atenção, inteligência [...]”. Conforme o exemplo abaixo, percebemos a operação de serviços de apoio que favoreçam o protagonismo e a possibilidade de escolha, independentemente da condição da deficiência.

O Brasil tem avançado na implementação dos apoios necessários ao pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas as pessoas com deficiência, ao empenhar-se na equiparação de oportunidades para que a deficiência não seja utilizada como impedimento à realização de sonhos, desejos e projetos, valorizando o protagonismo e as escolhas dos brasileiros com e sem deficiência. (BRASIL, 2011, p. 07, grifos nossos).

O refinamento das condições vitais dos seres humanos, que enfatiza capacidades e habilidades, produz efeitos em relação aos saberes e práticas que incidem sobre os sujeitos. A fragmentação operada pelos diferentes experts da vida humana intervém no ajuste de condutas e no aprimoramento das capacidades individuais. Se a vida do ser humano é analisada em pequenas características por diferentes profissionais, tais características podem compor diferentes normalidades em cada um de nós.

Esse processo não tem seu lócus apenas nas ciências médicas e/ou psicológicas. No campo da educação, também podemos visualizar esse refinamento dos processos de normalização, a fragmentação dos sujeitos e, conseqüentemente, a constituição de diferentes normalidades. Rito (2015) indica que os saberes psicológicos e sua articulação com a educação na Modernidade “[...] operaram uma corporeidade fragmentada [...]” (RITO, 2015, p. 120) e que a decomposição do corpo em elementos visualizáveis por testes e medições permitiria estabelecer diferentes graus de normalidade.

Rito (2015), ao problematizar o encontro entre saúde e educação por meio de uma visualização do corpo, anuncia o campo da psicopedagogia como espaço

profícuo para a fragmentação e visualização de diferentes aspectos dos sujeitos. Essa operação permitiu a produção de observações e medições que estabeleceram comparações e hierarquizações entre os sujeitos e suas capacidades. Nesse sentido, outras características também passam a ser observadas, ultrapassando a condição do desvio e da falta: atenta-se para a expressão, criatividade, vontade, aspectos sociais, autonomia, funcionalidades e outras. Enfim, há uma microscopia que observa, além de fragilidades, as capacidades e possibilidades humanas.

A possibilidade de relacionar os processos de normalização na atualidade com as políticas de inclusão e os serviços de apoio permite discutir as formas como os sujeitos com deficiência passam a ser constituídos pelos diferentes discursos e saberes que estabelecem as verdades de nosso tempo. Entendemos que essa relação ultrapassa a marcação da deficiência, pois esta tende, cada vez mais, a ser apontada como uma condição de vida e, como tal, deve ser vista e entendida de outras maneiras. Isso possibilita compreender as pessoas com deficiência como sujeitos que, ao serem avaliados a partir de diferentes critérios (cada um determinando uma curva de normalidade), talvez não necessitem de serviços de apoio à inclusão. Sendo normais dentro de uma população específica, avaliada por critérios particulares, o problema em não lograrem êxito nas atividades escolares passa a residir na incapacidade da instituição e ou do professor em trabalhar com sua diferença.

Ao mesmo tempo em que a proliferação diagnóstica e a decorrente multiplicação das normalidades aceitas contribuem para a diminuição da discriminação negativa das pessoas com deficiência, também podem contribuir com a minimização da oferta de serviços de apoio à escola inclusiva. Para além do bem e do mal, parece que na atualidade as normalidades diferenciais estão em consonância com a norma e as práticas de normalização contemporâneas.

## Considerações finais

As políticas de inclusão que se consolidam a partir de 1990 passaram a produzir diferentes entendimentos sobre os sujeitos com deficiência e a sua circulação nos diferentes espaços sociais. A partir do movimento mundial e brasileiro de instituir a escola comum como espaço de escolarização das pessoas com deficiência, outros entendimentos sobre os desvios e suas possibilidades passam a circular nos documentos analisados.

As políticas de inclusão estabelecem o entendimento de que diferentes saberes e serviços de apoio são necessários para efetivar a manutenção dos alunos com deficiências na escola comum. A ênfase e a articulação destes serviços permite discutir a forma como os processos de normalização se estabelecem na atualidade. Além da definição de uma norma universal na qual os sujeitos com deficiência deveriam estar inseridos, torna-se visível a constituição de normalidades flexíveis e relacionais que permitem pensar na aproximação desses sujeitos das curvas de normalidade.

Os serviços de apoio, constituídos por diferentes profissionais e diferentes saberes, operam na fragmentação dos sujeitos com deficiência, apontando capacidades e limitações. Esse processo pode ser visualizado na medicina, na psicologia, na edu-

cação especial e na educação em geral, mediante o uso de diferentes instrumentos de avaliação e diagnóstico. Porém, os diferentes saberes que circulam incidem sobre os sujeitos com deficiência e permitem identificar não apenas desvios, mas habilidades e capacidades que devem ser visualizadas como diferentes normalidades.

Essa operação produz efeitos diretos nas práticas escolares que objetivam efetivar a inclusão escolar. Nesse sentido, podemos verificar a proliferação de práticas escolares que direcionam suas ações aos interesses e necessidades individuais, considerando não apenas a deficiência, mas as capacidades individuais de cada sujeito. Flexibilizações e adaptações curriculares, avaliações diferenciadas e uso de diferentes metodologias para atender às demandas e interesses de tais sujeitos são recorrentes no universo escolar.

Assim, as informações produzidas pelos diagnósticos nos diferentes serviços de apoio direcionam-se aos sujeitos com deficiência, que passam a ser constituídos por diferentes normalidades. Normalidades que ao determinarem a divisão do indivíduo em pequenas curvas podem produzir argumentos que justifiquem, cada vez mais, tanto a diminuição da presença do Estado na promoção de serviços de apoio à escola inclusiva quanto à banalização da deficiência em nome da naturalização de sua presença no indivíduo.

## Referências

- BALL, Stephen J; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** (Edição Especial). V. 17, maio-ago 2011, Marília. 2011. p. 59-76. Disponível em: [http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1413-65382011000400006&pid=S1413-65382011000400006&pdf\\_path=rbee/v17nsp1/06.pdf](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S1413-65382011000400006&pid=S1413-65382011000400006&pdf_path=rbee/v17nsp1/06.pdf). Acesso em: 25/05/2015.
- BARBOSA, Meiriene Calvacante. **Do preferencial ao necessário: o atendimento educacional especializado na escola comum**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2012.
- BENDINELLI, Rosanna Cláudia. **Redes de apoio e a política de inclusão escolar no município de São Paulo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2012.
- BENINCASA, Melina Chassot. **Educação especial e educação infantil: uma análise de serviços especializados no Município de Porto Alegre**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 10/08/2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192) Acesso em: 10 ago. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: SDH/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. Disponível em: [http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_0.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf). Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015** – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 ago. 2016.

CORRÊA, Camila Bottero. **A inclusão como estratégia de governo: a condução da conduta dos sujeitos normais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2017.

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo - USP, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRÖHLICH, Raquel. **Práticas de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2018.

FRÖHLICH, Raquel. Da educação especial para a educação inclusiva: deslocamentos nas/das políticas públicas. In: **Anais**. XI Reunião Científica Regional da Anped – XI ANPED SUL. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22\\_RAQUEL-FR%C3%96HLICH.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_RAQUEL-FR%C3%96HLICH.pdf). Acesso em: 06 ago. 2016.

GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso, MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da Anped. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** (Edição Especial), v. 17, p. 105-124, mai./ago. 2011.

GOÊS, Ricardo Schers de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. In: **Revista Brasileira de Educação Especial** (Edição Especial), Marília, v. 17, p. 41-58, mai./ago. 2011.

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

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2010.

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

LOPES, Maura Corcini. Por uma forma de vida surda. RAGO, Margarete, GALLO, Silvio. Michel Foucault e as Insurreições. É inútil revoltar-se? São Paulo: Intermeios, 2017, p.283-293.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

RITO, Marcelo. **Carne recortada, almas expostas: da visualização escolanovista à utopia do homem aprimorável**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: USP, 2015.

ROSE, Nikolas. **A política da própria vida: biomedicina, poder e subjetividade no século XXI**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Kátia Silva. **A política de Educação Especial, a Perspectiva Inclusiva e a centralidade das Salas**

**de Recursos Multifuncionais: a tessitura na Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista (BA).** 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

TREVIZANI, Tiago Marcelo. **Camisa de Força para Menores:** a patologização de crianças e adolescentes (Hospício São Pedro, 1884 – 1929). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. UFRGS: Porto Alegre, 2013.

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

WALDSCHMIDT, Anne. Who is normal? Who is Deviant? “Normality” and “Risk” in genetic diagnostics and counseling. In: TREMAIN, Shelley (ed.). **Foucault and the government of disability.** Michigan: University of Michigan, 2005.

## Notas

<sup>1</sup> É importante ressaltar que, a partir da Nota Técnica Nº 4 de 2014 do Ministério da Educação, a apresentação de laudos médicos e psicológicos que comprovem a deficiência não é mais obrigatória para a matrícula e frequência em espaços como o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esta normativa considera o AEE como um espaço pedagógico, e não clínico. Dessa maneira, o laudo clínico passa a ser tido como um documento complementar ao plano do AEE.

## Correspondência

**Raquel Frohlich** – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Av. Unisinos, 950, Cristo Rei, São Leopoldo. CEP:93020-190. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

*E-mail:* [raquelfro@terra.com.br](mailto:raquelfro@terra.com.br) – [maurac@terra.com.br](mailto:maurac@terra.com.br)

Recebido em 7 de abril de 2018

Aprovado em 8 de setembro de 2018



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