

ECA E CAMPO DAS DEFICIÊNCIAS: IMPASSES DA PROTEÇÃO SOCIAL

ECA AND THE FIELD OF DISABILITIES: SOCIAL PROTECTION IMPASSES

ECA Y EL CAMPO DE LAS DISCAPACIDADES: OBSTÁCULOS DE LA PROTECCIÓN SOCIAL

Fábio Junio da Silva Santos¹

Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-6901-5513>

Lattes:<http://lattes.cnpq.br/2714123335316155>

Email:fabiojunio@alumni.usp.br

Resumo: O artigo analisa o campo das deficiências na produção de circuitos educativos que tensionam a efetivação dos direitos da infância com deficiência previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Trata-se de um estudo teórico, de natureza bibliográfica e documental, fundado na análise do ECA, de legislações e políticas públicas educacionais relativas à educação especial e produção acadêmica. Com base nos estudos críticos da deficiência, na perspectiva decolonial latino-americana e na analítica foucaultiana do poder-saber, argumenta-se que as políticas sociais, em especial a educação, atuam como dispositivos de regulação e não de emancipação. A escolarização, atravessada pela lógica da inclusão como condicionalidade, torna-se vetor de normalização. Os agenciamentos entre Estado e sociedade civil, mediados por conselhos de direitos, Conselhos Tutelares, convênios, serviços especializados e programas de transferência de renda, expressam disputas sobre quem é reconhecido como sujeito de direitos, reiterando a centralidade do modelo médico nas formas de proteção social.

Palavras-chave: ECA; campo das deficiências; políticas sociais; justiça social.

DOI: 10.26512/ser_social.v28i58.59516

Abstract: This article analyzes the field of disabilities in the production of educational circuits that strain the enforcement of the rights of children with disabilities provided for the Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). It is a theoretical study, of a bibliographic and documentar nature, based on the analysis of the ECA, legislation, and public educational policies related to special education and academic production. Based on critical studies of disability, the Latin American decolonial perspective, and Foucault's analysis of power-knowledge, it is argued that social policies, especially education, act as devices of regulation rather than emancipation. Schooling, permeated by the logic of inclusion as a conditionality, becomes a vector of normalization. The agencies between the state and civil society, mediated rights councils, guardianship councils, agreements, specialized services, and income transfer programs, express disputes over who is eligible as a subject of rights, reaffirming the centrality of the medical model in forms of social protection.

Keywords: ECA; field of disabilities; social policies; social justice.

Resumen: El artículo analiza el campo de las discapacidades en la producción de circuitos educativos que tensan la efectividad de los derechos de los niños con discapacidad previstos en el Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Se trata de un estudio teórico, de naturaleza bibliográfica y documental, basado en el análisis del ECA, de la legislación y las políticas públicas educativas relativas a la educación especial y la producción académica. Basándose en estudios críticos sobre la discapacidad, en la perspectiva descolonial latinoamericana y en el análisis foucaultiano del poder-saber, se argumenta que las políticas sociales, en especial la educación, actúan como dispositivos de regulación y no de emancipación. La escolarización, atravesada por la lógica de la inclusión como condicionalidad, se convierte en vector de normalización. Las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, mediadas por consejos de derechos, consejos tutelares, convenios, servicios especializados y programas de transferencia de renta, expresan disputas sobre quién es reconocido como sujeto de derechos, reiterando la centralidad del modelo médico en las formas de protección social.

Palabras clave: ECA; campo de las discapacidades; políticas sociales; justicia social.

INTRODUÇÃO

Passados trinta e cinco anos da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as promessas de universalização dos direitos da infância e da juventude seguem tensionadas por contradições estruturais, entre elas as que envolvem o campo das deficiências. A consolidação da Constituição de 1988, mesmo prevendo proteção social a sujeitos historicamente alijados, como crianças e adolescentes com deficiência, não tem assegurado seu reconhecimento como titulares de direitos. Observa-se retração da esfera pública e fortalecimento de dispositivos seletivos, medicalizantes e moralizantes que reconfiguram as formas de proteção social.

Nesta conjuntura, marcada por ofensivas neoliberais e desmontes de políticas públicas, discute-se o ECA em interface com o campo das deficiências, tomando os circuitos educativos como operador analítico. Compreendidos como dispositivos de poder-saber, esses circuitos articulam saberes jurídicos, médicos e pedagógicos, normas e práticas institucionais, produzindo verdades sobre a deficiência que organizam itinerários e expectativas da infância e adolescência com deficiência e tensionam a efetivação de seus direitos (Foucault, 1987; Santos, 2025).

A pergunta que orienta este artigo é: como o campo das deficiências revela circuitos de poder-saber que atravessam a educação básica e tensionam a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência, em contexto de recrudescimento das expressões da questão social? Parte-se da constatação de que as garantias previstas no ECA são moduladas por mecanismos de exclusão que, embora se anunciem sob o signo da proteção, operam como tecnologias de governo orientadas à condução das condutas da infância com deficiência por meio da proteção e da normalização (Foucault, 1987).

A questão social, neste artigo, é indissociável da sociabilidade capitalista e de seus antagonismos de classe, configurando arena de lutas políticas e culturais contra desigualdades socialmente produzidas (Iamamoto, 2018; Netto, 2001). Tem base estrutural na contradição entre produção social e apropriação privada do trabalho, produzindo pauperização e formas de “população excedente” (Netto, 2001).

As expressões da questão social correspondem aos modos históricos concretos pelos quais essas contradições se manifestam e ganham visibilidade nas lutas sociais, que deslocam conflitos antes privados para o terreno do Estado e das políticas (Iamamoto, 2018). A infância com deficiência inscreve-se nesse horizonte como expressão específica da questão social, ao articular exploração de classe, desigualdades socioeconômicas e capacitismo, conformando campo em que o ECA e os circuitos educativos definem quem pode ser reconhecido como sujeito de direitos. Capacitismo é compreendido como regime de produção de normalidade que hierarquiza corpos e subjetividades a partir de um ideal de capacidade física, cognitiva e produtiva, transformando a deficiência em déficit e legitimando práticas de tutela, adaptação compulsória e exclusão (Ríos et al., 2019; Gesser; Moraes; Vale, 2024). O acesso a direitos é condicionado à demonstração de autonomia e desempenho, o que reforça a responsabilização individual e invisibiliza desigualdades estruturais (Brognia, 2005; Gesser; Moraes; Vale, 2024).

O campo das deficiências não se limita a uma categoria biomédica ou funcional; configura-se como arena político-epistemológica em que se produzem e se disputam arranjos históricos que definem quais enunciados sobre corpos, capacidades e formas de vida de pessoas com deficiência podem ser reconhecidos como verdadeiros e, portanto, legitimar sujeitos de direitos. Nessa perspectiva, a deficiência opera como marcador relacional que se articula, de modo interseccional, com outros eixos

de subordinação na produção de circuitos educativos de exceção. A interseccionalidade, como ferramenta analítica que apreende efeitos da articulação entre múltiplas opressões (Crenshaw, 2002; Hirata, 2014), evidencia que sujeitos com deficiência são reiteradamente posicionados nas margens do direito à educação.

A inclusão, nesse cenário, deixa de ser horizonte emancipatório e passa a operar como condicionalidade: espera-se que o sujeito com deficiência se submeta a laudos, avaliações e adequações normativas. Como mostram Lockmann e Klein (2022), essa virada discursiva transforma a liberdade em vetor de exclusão, reposicionando a inclusão como escolha individual das famílias e não como direito inalienável e convertendo a escola em mercado de possibilidades, em que a escolarização de sujeitos com deficiência depende da conformação a parâmetros de desempenho e produtividade. Esse movimento define a inclusão como racionalidade condicional, tecnologia de governo que simultaneamente promete acolher e regular a diferença.

Ao se tornarem dispositivos centrais para a gestão da diversidade, as políticas inclusivas contribuem para o que Lockmann e Traversini (2017) chamam de educacionalização do social, fenômeno em que a escola é convocada a responder a problemas estruturais da sociedade. Nesse movimento, a deficiência é capturada como problema escolar, e não como expressão das desigualdades sociais, transferindo para o campo da pedagogia a responsabilidade pelos efeitos da precariedade das políticas sociais.

Analisa-se, ao longo do artigo, como as políticas sociais operam na produção desses circuitos, ora como redes de sociabilidade e cuidado, ora como instâncias de disciplinamento e normalização. A educação, nesse cenário, ocupa lugar central como política social que instrumentaliza a responsabilização individualizada e a conformação de sujeitos ao ideal capacitista de autonomia produtiva.

Os agenciamentos entre Estado e sociedade civil, compreendidos como composições institucionais e normativas que conectam atores, dispositivos e interesses em torno da proteção social (Sposati, 2011; Pereira; Herkenhoff, 2011), quando analisados no campo das deficiências, especialmente nas infâncias, tensionam sentidos hegemônicos de proteção social associados à carência, vulnerabilidade e elegibilidade. Em vez de operar como reconhecimento da diferença e da dignidade, a proteção social tem sido mobilizada como dispositivo que classifica, hierarquiza e governa sujeitos com deficiência sob o crivo da deficiência legitimada e da adequação funcional. Nesse processo, a deficiência é produzida como problema a ser compensado, e não como diferença a ser afirmada.

Uma perspectiva crítica nesse campo implica desestabilizar a captura da deficiência por racionalidades assistencialistas e capacitistas, deslocando o foco das intervenções da reparação individual para a transformação estrutural das condições que produzem desigualdade e exclusão. Trata-se de afirmar o direito à diferença não como concessão normativa, mas como horizonte político e ético que desafia a matriz colonial e neoliberal das políticas sociais.

Metodologicamente, trata-se de estudo teórico, de natureza bibliográfica e documental, cujo corpus reúne o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Base Nacional Comum Curricular, normativas de proteção social voltadas à infância com deficiência e produção acadêmica sobre campo das deficiências, políticas sociais e infância.

O recorte analítico privilegia o período de vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 a 2024, quando se consolidam os dispositivos normativos discutidos, reconhecendo-se a publicação, em 2025, da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025.

Esses materiais são lidos como práticas discursivas que produzem classificações, categorias e formas de gestão da infância com deficiência, articulando saberes jurídicos, pedagógicos e assistenciais à luz da analítica foucaultiana do poder-saber, que permite tratá-los como dispositivos que organizam modos de ver, nomear e governar sujeitos (Foucault, 1987).

Do ponto de vista teórico, articulam-se três eixos. Nos Estudos Críticos da Deficiência, mobiliza-se o debate sobre a ideologia da normalidade para compreender a deficiência como produção social da modernidade colonial, em que se desenham fronteiras entre normal e anormal e se fabrica o déficit como efeito de classificações e hierarquias corporais (Ríos et al., 2019), articulado à crítica ao modelo médico, que reduz a deficiência a disfunções orgânicas e naturaliza a incapacidade, deslocando a análise para relações de poder que definem padrões de corpo, desempenho e produtividade (Broyna, 2005).

A perspectiva decolonial latino-americana, especialmente a noção de colonialidade do poder e de classificação social, permite situar hierarquias capacitistas no entrelaçamento de raça, classe, gênero e capacidade produzido pelo sistema moderno colonial (Quijano, 2000). Em diálogo com debates que tomam a capacidade como categoria colonial, examina-se como a infância com deficiência é posicionada como sujeito subalternizado nas políticas sociais brasileiras e como essa articulação produz formas específicas de desumanização e controle (Gesser; Moraes; Vale, 2024).

A analítica foucaultiana do poder-saber oferece o operador para ler o ECA, as políticas educacionais e os programas de proteção social como dispositivos que engendram circuitos educativos e definem quem pode ser reconhecido como sujeito de direitos. A combinação desses três eixos permite analisar o campo das deficiências como efeito de relações históricas de poder-saber atravessadas pela colonialidade, o que sustenta a leitura desenvolvida no artigo.

O CAMPO DAS DEFICIÊNCIAS E OS DISPOSITIVOS DA PROTEÇÃO SOCIAL

O campo das deficiências constitui-se como espaço de disputa entre saberes, práticas institucionais e regimes de verdade, no sentido foucaultiano de articulações entre saber e poder que definem o que pode ser dito como verdadeiro sobre corpos e subjetividades (Foucault, 1987) deficientizados. Longe de ser categoria estática ou puramente biomédica, a deficiência é produzida por arranjos históricos, políticos e normativos que classificam, hierarquizam e regulam formas de estar no mundo. Nesse campo, os dispositivos de proteção social não operam apenas como mecanismos de acesso a direitos, mas como tecnologias de governo que, ao mesmo tempo em que reconhecem a diferença, buscam ajustá-la aos parâmetros da normatividade.

Entendida como mediação entre Estado e sociedade civil, a proteção social assume, no campo das deficiências, função ambivalente: ao mesmo tempo em que promete compensar desigualdades e garantir inclusão, institui filtros de acesso sustentados por avaliações biopsicossociais, critérios de vulnerabilidade e evidências de adaptação funcional (Cunha, 2021). Como argumentam Lockmann e Klein (2022), essa prática se consolida especialmente na escolarização, convertendo a inclusão em dis-

positivo condicional que exige do sujeito com deficiência a comprovação de sua educabilidade segundo critérios normalizadores. A escola torna-se espaço em que a diferença é autorizada sob vigilância, periciada sob a chancela de laudos e legitimada apenas quando performa valores de autonomia, produtividade e competência.

Essa dinâmica é agravada pela incorporação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como diretriz de regulação do currículo escolar. Embora o ECA (Lei n. 8.069/1990) assegure o direito universal à educação e estabeleça, em seu artigo 53, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a BNCC impõe competências e habilidades baseadas em padrões homogêneos de desenvolvimento. Cria-se, assim, paradoxo entre universalidade legal e seletividade pedagógica: a garantia formal do direito à educação é tensionada por metas e avaliações que desconsideram a singularidade dos sujeitos com deficiência. A inclusão transforma-se em ritual de validação do sujeito adequado, e a presença na escola é legitimada por sua capacidade de performar os códigos da norma curricular (Lockmann; Klein, 2022).

A articulação entre ECA, BNCC e políticas educacionais inclusivas revela, portanto, circuito de poder-saber que simultaneamente inclui e regula o sujeito nele inserido. A escolarização deixa de ser direito incondicional e torna-se condicionalidade educativa, exigência que posiciona o sujeito com deficiência sob constante prova de adaptabilidade. Como indicam Clímaco (2019), a deficiência é transformada em disfunção a ser compensada pedagogicamente, e o campo educacional se converte em instância legitimadora da inclusão apenas quando esta se mostra funcional ao projeto de escola eficiente.

Esses dispositivos reforçam a compreensão da deficiência como problema individual, deslocando o foco das desigualdades estruturais para a responsabilização da criança e da família. A política educacional, ao adotar o discurso da inclusão, opera a educacionalização do social (Lockmann; Traversini, 2017), atribuindo à escola a função de administrar os efeitos das desigualdades sem alterar suas causas. Assim, o campo das deficiências é mantido sob regime de exceção normativa, em que o direito à educação é reconfigurado como privilégio condicionado ao cumprimento de requisitos técnicos, diagnósticos e comportamentais.

Nesse sentido, a educação deve ser compreendida como política social estruturante na relação entre o campo das deficiências e os dispositivos de proteção. É na escola, instituição mais acessada por pessoas com deficiência, que práticas de regulação, performatividade e reconhecimento condicional se condensam e se reproduzem, ao mesmo tempo em que sujeitos e famílias confrontam ausência de acessos, fragilidade das redes de apoio e precariedade de recursos. Essa centralidade revela não apenas a força do discurso inclusivo, mas também seu limite: a escolarização opera como arena em que se expressam as contradições entre direito universal e seletividade neoliberal e, como dimensão concreta da proteção social, traduz, materializa e disputa o lugar da deficiência no pacto democrático.

O ECA SOB A ÓTICA DO CAMPO DAS DEFICIÊNCIAS

A articulação entre o campo das deficiências, o ECA e as políticas educacionais evidencia os tensionamentos de um sistema de proteção social ainda ancorado nos efeitos do modelo médico da deficiência. Embora o ECA consolide, no artigo 227 da Constituição e em dispositivos próprios, o princípio da proteção integral e da prioridade absoluta, o campo das deficiências revela como essa universalidade legal se desdobra em práticas seletivas, atravessadas por dispositivos normativos que operam sob a lógica da condicionalidade e da performance. A inclusão escolar é atravessada pelo vocabulário

empresarial da eficiência, dos resultados e da alta performance, o que tende a esvaziar as possibilidades inclusivas da escola pública, especialmente quanto à escolarização de crianças com deficiência (Freitas, 2018).

Essa tensão decorre de regimes de verdade que definem o que é deficiência e como o Estado deve responder a ela. A prevalência de uma concepção médico-funcional, ainda que recoberta pelo discurso inclusivo, conforma políticas que subordinam o acesso a direitos à avaliação diagnóstica, à adaptação funcional e à demonstração de capacidade de inclusão. A deficiência atua como dispositivo institucional que regula quem pode circular, aprender e participar nos espaços escolares. Nesse contexto, o ECA não opera como garantia incondicional de direitos, mas como campo de disputa entre o reconhecimento da diferença e a produção de sujeitos ajustáveis à norma.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, vigente até a instituição da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva pelo Decreto nº 12.686/2025, reforça esse marco discursivo ao afirmar a escolarização na rede regular como direito inalienável das pessoas com deficiência. Sua implementação concreta, porém, revela ambivalência: ao proclamar a inclusão, opera sob condicionalidade diagnóstica, exigindo laudos clínicos e pareceres psicopedagógicos para acesso a serviços e apoios. Essa exigência reinscreve o poder biomédico como critério de elegibilidade, transformando a deficiência de marcador de direito em categoria regulada por saberes técnicos legitimados.

Esse paradoxo é acentuado pela articulação com a BNCC, que universaliza currículo baseado em competências e habilidades padronizadas, estruturadas pela meritocracia e pela performatividade. Embora afirme considerar a diversidade, a BNCC opera sob matriz normativa que desconsidera múltiplas formas de aprender, posicionando crianças com deficiência como corpos desviantes a serem ajustados ao modelo hegemônico de eficiência e produtividade escolar. Como indica Noya (2025), a inclusão escolar em tempos de neoliberalismo não rompe com a exclusão; apenas a reconfigura em nome da adaptabilidade ao sistema.

Nesse arranjo, o ECA, ao afirmar em seu artigo 53 o direito à educação com igualdade de condições de acesso e permanência, entra em tensão direta com práticas de seleção operadas pelos dispositivos de inclusão escolar. A criança com deficiência é simultaneamente sujeito de direito e objeto de avaliação; sua permanência depende de sua capacidade de performar a inclusão, produzindo campo de vigilância e avaliação contínua. O resultado é a constituição de circuitos educativos em que a norma da inclusão se torna ferramenta de triagem (Lockmann; Klein, 2022).

Esse cenário evidencia como o neoliberalismo estrutura as políticas de inclusão por meio de uma retórica dos direitos que, na prática, subordina a proteção social à racionalidade gerencial das reformas (Lockmann; Klein, 2022), ao controle dos resultados. A inclusão torna-se exigência do capitalismo cognitivo: não se trata de garantir participação plena, mas de gerir sujeitos conforme seu valor funcional na escola e na sociedade. Uma leitura crítica das políticas de inclusão revela que os discursos inclusivos muitas vezes operam em favor da aparência democrática, ocultando práticas de regulação e segregação mascaradas por indicadores de acesso.

Portanto, a articulação entre PNEEPEI, BNCC e ECA revela não apenas contradições entre o normativo e o aplicado, mas também efeitos de modo de governo orientado pela racionalidade neoliberal, que desloca a inclusão do campo da justiça social para o da gestão da diferença. O direito à educação, nesses termos, é performatizado como promessa condicional, dependente da capacidade de os sujeitos se ajusta-

rem às regras do jogo normativo. A escola torna-se laboratório dessa reconfiguração do direito, em que a inclusão é filtrada pela régua do desempenho, da adaptabilidade e da produtividade.

O conceito de circuito educativo proposto por Santos (2025) permite compreender como políticas sociais e educacionais se organizam em torno da gestão diferencial da infância com deficiência. Esses circuitos articulam práticas escolares, dispositivos de assistência e protocolos clínicos que ora viabilizam, ora interrompem o exercício de direitos, conforme critérios de adaptabilidade, escolarização exitosa e condutas familiares. Trata-se de racionalidade biopolítica que transforma a inclusão em dispositivo de regulação da vida.

Nesse cenário, o ECA deixa de ser apenas marco jurídico e passa a operar como tecnologia de governo: afirma direitos, mas os territorializa segundo práticas de vigilância e de adequação. Em lugar de promover emancipação, o modo de governo que toma a inclusão como técnica de gestão administra a presença do sujeito com deficiência nos espaços escolares e institucionais sob critérios de utilidade, produtividade e convivência possível.

A análise do campo das deficiências sob a ótica da proteção social exige compreender que políticas públicas não são instrumentos neutros, mas expressões da relação histórica entre Estado e sociedade civil. Concordando com Santos (2025), as políticas sociais configuram-se como mediações de disputas entre projetos societários em torno do reconhecimento da diferença, da gestão da desigualdade e dos modos de ser criança com deficiência compatíveis com uma suposta “ordem” inclusiva. No caso das infâncias com deficiência, essa relação se expressa por agenciamentos institucionais – conselhos, convênios, organizações filantrópicas, serviços especializados – que ora produzem acesso parcial a direitos, ora reproduzem práticas capacitistas de regulação.

A transferência de responsabilidades do Estado para organizações da sociedade civil, especialmente no campo educacional e assistencial, contribui para a manutenção de modelos de atendimento baseados na caridade, na performance e na gestão da inclusão. Assim, a sociedade civil, longe de representar apenas lócus de resistência, também participa da produção de dispositivos que reforçam a deficiência como problema individual e a perspectiva médico-assistencial como filtro de reconhecimento da cidadania.

O princípio da proteção integral afirmado pelo ECA, que deveria operar como marco civilizatório na garantia dos direitos da criança e do adolescente, é capturado por soluções técnicas, mensuráveis e funcionais, reconfigurando a integralidade como adequação à norma. A presença da criança com deficiência na escola, na saúde e na assistência social passa a depender da validação técnica de sua condição e de sua capacidade de adaptação. Como consequência, a integralidade não se realiza como horizonte de justiça social, mas como tecnologia de governo que administra a diferença por meio de pareceres, condicionalidades e estratégias de controle. Em vez de afirmar a deficiência como expressão legítima da diversidade humana, os dispositivos de proteção reafirmam sua condição de exceção administrada, especialmente quando a intermediação entre Estado e sociedade civil se dá sem tensionamento crítico. O ECA, nesse contexto, torna-se campo normativo tensionado entre o reconhecimento formal da cidadania e a produção prática da exclusão seletiva.

Compreender os circuitos educativos como dispositivos que atravessam o ECA e o campo das deficiências permite explicitar os modos como o Estado, em articulação com a sociedade civil, produz políticas de reconhecimento subordinado. Nessa perspectiva, o modelo médico não é apenas referencial superado, mas racionalidade persistente que reconfigura o escopo das políticas inclusivas. O desafio não está ape-

nas em garantir a presença escolar, mas em desestabilizar os regimes de verdade que autorizam ou não essa presença, deslocando o campo das deficiências da gramática da tutela e da adaptação para um horizonte de justiça social e de direito à diferença.

AGENCIAMENTOS ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL

Os agenciamentos entre Estado e sociedade civil, previstos no artigo 86 do ECA, conformam um dos pilares da organização da política de atendimento à infância e à adolescência no Brasil. Esses agenciamentos não se configuram de forma neutra: expressam disputas e assimetrias que constituem a própria relação entre Estado e sociedade civil nas políticas sociais. No campo das deficiências, tal relação assume contornos específicos, marcados por racionalidade que naturaliza a diferença como vulnerabilidade permanente e administra a proteção por meio da regulação da conduta e da elegibilidade.

A instituição da Política Nacional de Cuidados (Lei nº 15.069/2024) e de seu regulamento (Decreto nº 12.562/2025) reforça a centralidade da corresponsabilidade pública no cuidado de pessoas em situação de dependência, incluindo crianças e adolescentes com deficiência. Esses normativos introduzem o cuidado como direito e função do Estado, desafiando a responsabilização individual predominante nas políticas de inclusão, mas ainda operam sob risco de captura pela racionalidade neoliberal, que fragmenta, focaliza e condicionaliza o acesso a direitos. Como prevê o artigo 13 do Decreto, a articulação entre setores deve ser garantida pelos entes federados, mas permanece vulnerável às assimetrias entre políticas públicas e às ações biomédicas que seguem hegemonizando os critérios de elegibilidade ao cuidado. A presença da infância com deficiência nas diretrizes da Política Nacional de Cuidados reforça a urgência de despatologizar o cuidado e reposicioná-lo como compromisso ético-político com a justiça social.

Esses agenciamentos são atravessados por dispositivos de proteção social que operam sob seletividade, focalização e condicionalidade. Em vez de promover a integralidade, princípio fundante do ECA, produzem respostas fragmentadas, hierarquizadas e medicalizadas. A deficiência converte-se em marcador de governabilidade, operador institucional que define quem é autorizável a circular pelos serviços e sob quais condições. Laudo médico, validação técnica do sofrimento e pareceres psicopedagógicos tornam-se dispositivos de autenticação da presença, não do direito.

Essa dinâmica está ancorada na hegemonia do modelo médico, que opera como gramática legitimadora do acesso aos direitos. Programas como o Benefício de Prestação Continuada (BPC)¹ e o Programa Bolsa Família², em seu desenho focalizado e condicional, reforçam esse agenciamento seletivo ao exigirem comprovações de deficiência funcional e de renda como pré-condições. Esses critérios, embora justificados sob o argumento da eficiência administrativa, produzem um circuito de tutela permanente, em que o sujeito com deficiência é infantilizado e mantido sob constante vigilância e avaliação constantes.

1 Benefício assistencial previsto na Lei nº 8.742/1993 (LOAS), que garante um salário-mínimo mensal à pessoa idosa (a partir de 65 anos) e à pessoa com deficiência, condicionado a critérios legais de renda familiar per capita.

2 Programa federal de transferência de renda, instituído pela Lei nº 14.601/2023, destinado a famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, condicionado ao cumprimento de compromissos nas áreas de educação e saúde.

No plano institucional, os Conselhos Tutelares e os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente são afetados por essa dinâmica. Tais instâncias, ainda que desenhadas como mecanismos de controle social e participação cidadã, operam com baixa presença dos movimentos da deficiência, formação insuficiente e dificuldades para tensionar as práticas capacitistas que atravessam as políticas públicas. A ausência de articulação efetiva entre os sistemas de educação, saúde e assistência social evidencia que a intersectorialidade permanece como princípio discursivo, e não como prática concreta.

Nesse contexto, a educação emerge como veículo privilegiado de produção e gestão de corpos considerados desviantes, tal como problematiza Amaral (1994) ao mostrar como a diferença corporal é capturada por olhares que a classificam como anomalia e ameaça à norma. Como argumentam Lockmann e Traversini (2017), vive-se intensificação da educacionalização do social, em que a escola é convocada a responder às expressões da questão social sem suporte estrutural, convertendo-se em instância reguladora da normalidade. O campo das deficiências é gestado por racionalidade que combina medicalização, performatividade e responsividade familiar, reafirmando a escolarização como rito de passagem que autoriza o sujeito a acessar, condicionalmente, a cidadania.

Dessa forma, os agenciamentos entre Estado e sociedade civil, longe de garantirem a efetividade da proteção integral prevista no ECA, reproduzem forma de governo que regula a diferença por meio de dispositivos de controle travestidos de inclusão. A educação, nesse cenário, não emancipa; ajusta. A proteção, por sua vez, não reconhece; administra. Impõe-se repolitizar o campo das deficiências, afirmando-o não como demanda residual ou risco social, mas como eixo de disputa pela reconstrução democrática da política social e da justiça educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo problematizou as articulações entre o ECA, o campo das deficiências e as políticas sociais, tomando a educação como principal arena de disputa pela cidadania de crianças e adolescentes com deficiência. A partir de perspectiva crítica e interseccional, evidenciou-se que os circuitos educativos operam como dispositivos de poder-saber que atravessam corpos e trajetórias, produzindo sujeitos governáveis segundo critérios de inclusão condicional. Esses circuitos configuram-se por meio de agenciamentos entre escola, assistência social, saúde e dispositivos legais, que ora prometem proteção, ora a suspendem sob a lógica da avaliação e da adaptação.

Embora o ECA represente marco civilizatório ao afirmar proteção integral e prioridade absoluta, sua concretude, no campo das deficiências, é tensionada por dispositivos de proteção social que atualizam práticas capacitistas, meritocráticas e medicalizantes. A universalidade dos direitos é modulada por práticas institucionais que operam sob a gramática da normalização, em que o acesso à escola e aos serviços públicos é condicionado à capacidade de performar competências pré-definidas. Nesse cenário, a inclusão não emancipa: converte-se em controle, em ritual de validação da presença.

A educação, nesse arranjo, emerge como política social central, não apenas pelo volume de acesso de pessoas com deficiência, mas por sua função estratégica na produção da normatividade. A escolarização é convertida em espaço de avaliação da deficiência e de gestão da diferença. A BNCC, ao impor padrões uniformes de desempenho, reforça performatividade que desconsidera as singularidades dos sujeitos, operando em dissonância com os princípios do ECA. A proteção integral é capturada pela racionalidade neoliberal, que instrumentaliza a escola para reforçar desigualdades sob o discurso da inclusão.

Os agenciamentos entre Estado e sociedade civil expressam contradição: embora se anunciem como redes de garantia de direitos, produzem mecanismos de elegibilidade, avaliação e controle que mantêm o campo das deficiências como território da exceção. Exemplos de políticas de transferência de renda, da atuação dos Conselhos Tutelares e de programas escolares sugerem que a deficiência ainda é tratada como incapacidade produtiva e a inclusão, como esforço individual. A proteção social atua menos como redistribuição e mais como regulação, reafirmando o modelo médico como discurso de validação e legitimidade.

Essa relação, contudo, não anula resistências. Sujeitos com deficiência, suas famílias e movimentos sociais constroem formas de enfrentamento que tensionam o lugar da deficiência nas políticas sociais. O campo das deficiências é também campo de luta simbólica e material, no qual se disputa o reconhecimento da diferença como direito, e não como desvio a ser corrigido.

A integralidade proposta pelo ECA só se realiza quando se recusa sua instrumentalização pelo aparato normativo que captura a pessoa com deficiência como objeto de tutela ou adaptação. Reconstituir o ECA à luz dos estudos críticos e da perspectiva interseccional exige afirmar que não há proteção social enquanto a deficiência for tratada como critério de inclusão condicional. É necessário deslocar o debate da deficiência da esfera da vulnerabilidade legitimada para um horizonte político de justiça redistributiva, participação social e emancipação coletiva.

Pensar o campo das deficiências como campo político implica interrogar os modos como escola, Estado e sociedade civil operam sobre corpos e trajetórias desses sujeitos. Implica, sobretudo, reconhecê-los como produtores de saber, cultura e resistência, cuja presença não deve ser administrada, mas afirmada como constitutiva dos direitos sociais.

Nesse contexto, a Política Nacional de Cuidados emerge como possibilidade de inflexão dessa lógica, ao reconhecer institucionalmente o cuidado como direito e dever do Estado. Seu potencial emancipatório, porém, depende do enfrentamento das racionalidades seletivas e capacitistas que estruturam os dispositivos de proteção social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Corpo desviante/olhar perplexo. **Psicologia USP**, São Paulo, v.5, n.1/2, p. 245-268, 1994.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 dez. 1993.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.601, de 19 de junho de 2023. Institui o Programa Bolsa Família. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 3 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2025.

BRASIL. Lei nº 15.069, de 23 de dezembro de 2024. Institui a Política Nacional de Cuidados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 12.562, de 23 de julho de 2025. Regulamenta a Política Nacional de Cuidados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jul., 2025.

BROGNA, Patricia. El derecho a la igualdad... ¿o el derecho a la diferencia? **El Cotidiano**, Ciudad de México, v. 21, n. 134, p. 43-55, nov., 2005.

CLÍMACO, Júlia Campos. La diferencia convertida en discapacidad en los discursos jurídicos y pedagógicos brasileños un análisis de las leyes de educación especial. **Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva**, Santiago, vol. 3, nº. 2, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

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

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar de. Mercadores de eficiências e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para inclusão de crianças com deficiências. **Rev. Bras. Educ.**, vol.23, e230074, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230074.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GESSER, Marivete; MORAES, Marcia Oliveira; VALE, Gislana Maria do Socorro Monte do. Decolonizar a capacidade, latinizar os estudos feministas da deficiência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 32, n. 3, e101138, 2024.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, São Paulo, SP, v. 26, n. 1, p. 61-73, jan., 2014.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Marxismo e Serviço Social: uma aproximação. **Revista Libertas**, Juiz de Fora, v.18, n.2, p.204-226, ago., 2018

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, nº 35, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313169978057>. Acesso em: 30 jan. 2025.

LOCKMANN, Kamila; TRAVERSINI, Clarice Salete. Alargamento das funções da escola e redefinição dos conhecimentos escolares: implicações da educacionalização do social. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, vol.26, n.63, pp.817-835, 2017.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a proposito da “Questão Social”. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 2, n. 3, p. 41-49, jan., 2001.

NOYA, Carolina Pereira. A inclusão como necessidade do neoliberalismo e os processos de in/exclusão na escola. **Revista Saber Incluir**, Santarém, v. 2, n. 3, 2025. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2815>. Acesso em: 1 ago. 2025.

PEREIRA, Célia Barbosa da Silva; HERKENHOFF, Maria Beatriz Lima. Ensaio para compreensão da função da educação no sistema capitalista. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 35-64, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000.

RÍOS, Alexander Yarza de Los et al. Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad desde América Latina. In: RÍOS, Alexander Yarza de Los; SOSA, Laura Mercedes; PÉREZ RAMÍREZ, Berenice (org.). **Estudios críticos en discapacidad**: una polifonía desde América Latina. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2019.

SANTOS, Fábio Junio da Silva. **Campo das deficiências e políticas sociais**: produção de circuitos educativos na rede municipal de educação de São Paulo. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

SPOSATI, Aldaíza. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. **Revista Katálýsis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 104-115, 2011.

Notas finais

1 Minicurrículo: Doutor em Educação – Universidade de São Paulo. Coordenador Pedagógico/Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SER
Social