

A “NOVA” POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO AFRONTA AOS DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE CRÍTICA DO DECRETO Nº 10.502/2020

THE “NEW” SPECIAL EDUCATION POLICY AS AN AFFAIR TO HUMAN RIGHTS: CRITICAL ANALYSIS OF DECREE Nº 10.502/2020

LA “NUEVA” POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL COMO ASUNTO DE DERECHOS HUMANOS: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DECRETO Nº 10.502/2020

Élida Cristina da Silva de Lima Santos¹

Jefferson da Silva Moreira²

Resumo: Neste artigo, realizamos problematizações de pressupostos do Decreto nº 10.502/2020, do governo Jair Messias Bolsonaro, que institui a “Política de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”. Com efeito, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar criticamente o conteúdo do Decreto nº 10.502/2020, demonstrando suas incongruências e incompatibilidades com as conquistas da educação em direitos humanos no cenário brasileiro, em especial, nas duas últimas décadas. A seguinte questão nos convida à reflexão: quais intencionalidades político-pedagógicas manifestam-se presentes, ainda que implicitamente, no Decreto nº 10.502/2020 com implicações na educação especial/inclusiva? No que concerne aos aspectos metodológicos, caracteriza-se como um estudo qualitativo, de abordagem documental e bibliográfica, pautado em uma análise crítico-interpretativa das disposições gerais, princípios, objetivos e diretrizes presentes no Decreto nº 10.502/2020. Desse modo, realizamos problematizações, ponderações e argumentos que corroboram sobre os retrocessos dessa “nova política” como uma afronta aos direitos humanos e garantias legais conquistados pelo público-alvo da educação especial/inclusiva no cenário educacional nacional. Conclui-se que a “nova política” instituída pelo governo federal é a materialização do retorno às propostas segregacionistas e excludentes que marcam a história da educação especial no Brasil, ainda que revisto de novas roupagens e configurações.

Palavras-chave: Educação especial. Educação inclusiva. Decreto nº 10.502/2020. Direitos humanos.

Abstract: In this article, we problematize the assumptions of Decree No. 10.502/2020, by the Jair Messias Bolsonaro government, which institutes the “Special Education Policy: equitable,

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Licenciada em Pedagogia pela UFBA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8359-7479> E-mail: elida4203@gmail.com.

² Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Licenciado em Pedagogia pela UEFS. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5918-7928>. E-mail: moreirajefferson92@yahoo.com.br.

inclusive and with lifelong learning”. Indeed, the general objective of this study is to critically analyze the content of Decree No. 10.502 / 2020, demonstrating its inconsistencies and incompatibilities with the achievements of Human Rights Education in the Brazilian scenario, especially in the last two decades. The following question invites us to reflect: what political-pedagogical intentions are present, even if implicitly, in Decree nº 10.502/2020 with implications for Special/Inclusive Education? With regard to methodological aspects, it is characterized as a qualitative study, with a documentary and bibliographic approach, based on a critical-interpretative analysis of the general provisions, principles, objectives and guidelines present in Decree No. 10.502/2020. In this way, we carried out problematizations, considerations and arguments that corroborate the setbacks of this “new policy” as an affront to human rights and legal guarantees achieved by the target audience of Special / Inclusive Education in the national educational scenario. It is concluded that the “new policy” instituted by the Federal Government is the materialization of the return to the segregationist and exclusionary proposals that mark the history of Special Education in Brazil, although revised in new guises and configurations.

Keywords: Special Education. Inclusive education. Decree nº 10.502/2020. Human rights.

Resumen: En este artículo, problematizamos los supuestos del Decreto No. 10.502 / 2020, del gobierno de Jair Messias Bolsonaro, que instituye la “Política de Educación Especial: equitativa, inclusiva y con aprendizaje permanente”. En efecto, el objetivo general de este estudio es analizar críticamente el contenido del Decreto No. 10.502 / 2020, demostrando sus inconsistencias e incompatibilidades con los logros de la Educación en Derechos Humanos en el escenario brasileño, especialmente en las últimas dos décadas. La siguiente pregunta nos invita a reflexionar: ¿qué intenciones político-pedagógicas están presentes, aunque sea implícitamente, en el Decreto nº 10.502 / 2020 con implicaciones para la Educación Especial / Inclusiva? En cuanto a los aspectos metodológicos, se caracteriza por ser un estudio cualitativo, con enfoque documental y bibliográfico, basado en un análisis crítico-interpretativo de las disposiciones generales, principios, objetivos y lineamientos presentes en el Decreto No. 10.502/ 2020. De esta manera, realizamos problematizaciones, consideraciones y argumentos que corroboran los retrocesos de esta “nueva política” como una afrenta a los derechos humanos y garantías legales logradas por el público objetivo de la Educación Especial / Inclusiva en el escenario educativo nacional. Se concluye que la “nueva política” instituida por el Gobierno Federal es la materialización del retorno a las propuestas segregacionistas y excluyentes que marcan la historia de la Educación Especial en Brasil, aunque revisadas en nuevas formas y configuraciones.

Palabras-clave: Educación especial. Educación inclusiva. Decreto 10.502/2020. Derechos humanos

Introdução

No dia 1º de outubro de 2020, o governo federal, através do presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, publicou no *Diário Oficial da União* o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a *Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Em linhas gerais, a medida mais drástica do citado

documento consiste na supressão da obrigatoriedade da escola regular em realizar a matrícula de alunos com deficiência, permitindo a volta do ensino regular para esses sujeitos em escolas especializadas.

Com efeito, a publicação do Decreto nº 10.502 culminou na publicação de manifestos e notas de repúdio de diversos pesquisadores e entidades científicas ligadas à área da educação especial e inclusiva, demonstrando as incongruências da proposta com as conquistas e resultados de estudos e pesquisas acadêmicas da área (ABPEE; ANPED, 2020). O documento, que passou a ser amplamente denominado de “Decreto da exclusão”, foi alvo de severas críticas e reflexões analíticas contundentes.

Pesquisadores acadêmicos de diversas regiões do país avaliam a proposta como excludente e ilegal. A título de exemplificação, colocamos em relevo excertos do manifesto produzido pela Congregação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), *campus* Guarulhos, em São Paulo, que se posicionou incisivamente contra a efetivação do Decreto nº 10.502. Assim, a congregação da EFLCH destacou o acúmulo de estudos empreendidos no âmbito da universidade e a publicação de pesquisas ligadas à área da educação especial/inclusiva em periódicos de amplo reconhecimento nacional e internacional que oferecem “perspectivas atuais e críticas para o complexo tema dos direitos educacionais de pessoas com deficiência” (UNIFESP, 2 DE OUTUBRO DE 2020). O referido manifesto destaca que:

O documento apresentado esvazia a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, MEC 2008) que resultou de imensos esforços da sociedade brasileira para que o chamado público-alvo da educação especial deixasse de ser objeto de segregação escolar. [...] Não se trata de uma nova política, pois voltamos ao passado. A escolarização de pessoas com deficiência volta a ter como foco o trabalho especializado. Trata-se da descaracterização de uma política nacional que garante direitos. São direitos que têm como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, ainda em vigor e são assegurados e promovidos pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13146 - 2015). [...] Trata-se também de opção isolacionista, pois leva o país a descumprir metas e compromissos internacionais que honrosamente o Estado brasileiro firmou, proclamando o privilégio de inscrever o Brasil entre os signatários de documentos historicamente consolidados com propósitos inclusivos e emancipadores. Como instituição pública estamos nos posicionando e deliberadamente escolhendo permanecer ao lado de estudantes e famílias que contam com nosso trabalho e que, em nossa experiência, contrariamente ao que foi argumentado na divulgação do documento, não estão “clamando” pelas mudanças por essa medida instituídas. Clamam sim pelo respeito e

fortalecimento à educação pública (UNIFESP, 2 DE OUTUBRO DE 2020).

Com o objetivo de contribuir com o enriquecimento dessa discussão, propondo reflexões críticas sobre as diversidades no contexto de políticas educacionais pautadas por segmentos de extrema direita no Brasil, este texto objetiva analisar criticamente o conteúdo do Decreto nº 10.502/2020, demonstrando suas incongruências e incompatibilidades com as conquistas da educação em direitos humanos no cenário brasileiro, em especial, nas duas últimas décadas.

Desse modo, a seguinte questão nos convida à reflexão sobre as implicações do mencionado decreto: quais intencionalidades político-pedagógicas manifestam-se presentes, ainda que implicitamente, no Decreto nº 10.502/2020 com consequências na educação especial/inclusiva?

Do ponto de vista metodológico, o estudo em tela caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, de abordagem documental e bibliográfica, pautado em uma análise crítico-interpretativa das disposições gerais, princípios, objetivos e diretrizes presentes no Decreto nº 10.502/2020. Além disso, realizamos uma revisão bibliográfica, com base em autores de referência da área da educação especial e inclusiva, demonstrando os aspectos históricos que envolvem os debates acadêmicos da área. Nesse sentido, conforme Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 59):

A pesquisa documental não pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica com a qual se assemelha, uma vez que ambas utilizam o documento como objeto de investigação. O que as diferencia é a fonte, ou seja, a característica do documento: no primeiro caso, denominam-se de fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico como relatórios de pesquisas ou estudos, memorandos, atas, arquivos escolares, autobiografias, reportagens, cartas, diários pessoais, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação; no segundo, as fontes são secundárias, abrangem toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema.

Desse modo, realizamos problematizações, ponderações e argumentos que corroboram sobre os impactos dessa “nova política” como uma afronta aos direitos humanos e garantias legais conquistados pelo público-alvo da educação especial/inclusiva no cenário educacional nacional.

O artigo está organizado em três seções. Inicialmente, recuperamos um debate histórico sobre educação especial e inclusiva, demonstrando as conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência nas últimas três décadas. Além disso, recuperamos o histórico dos modelos de escolarização direcionadas a esse público no contexto da história da educação

brasileira. A segunda seção versa, mais especificamente, sobre as contradições e retrocessos presentes no Decreto nº 10.502/2020, realizando um cotejamento com referenciais teóricos da área da educação especial/inclusiva. Por fim, apresentamos as considerações finais do texto, demonstrando as limitações do presente estudo que poderão ser minimizadas com o empreendimento de novas pesquisas.

Educação especial e o paradigma da inclusão: questões históricas, debates atuais

Em consonância com as recomendações de documentos oficiais brasileiros, a educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e que realiza o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Contudo, nem sempre foi concebida dessa maneira, pois, historicamente, a educação especial se constituiu como “[...] um sistema paralelo e segregado de ensino” (BLANCO; GLAT, 2007, p. 15).

No contexto geral, Mendes (2006) atribui o surgimento da educação especial ao século XVI, através do esforço individual de médicos e pedagogos que acreditaram na possibilidade de educar, de forma individual, alguns sujeitos que eram considerados pela sociedade da época como inelegíveis para a educação. Contudo, a autora acrescenta que, apesar dessas experiências inovadoras, o que prevaleceu foi a segregação das pessoas consideradas diferentes em instituições como asilos e manicômios (MENDES, 2006).

Essa segregação justificava-se pela modelo adotado na época, pois a educação especial se constituiu a partir do modelo clínico-médico, centrado na correção do déficit (BLANCO; GLAT, 2007). Esse modelo priorizava o olhar médico e o diagnóstico, considerava o inatismo³ e estabilidade da deficiência, concebia todos os atendimentos prestados a pessoa com deficiência pelo viés terapêutico e não priorizava o aprendizado acadêmico (BLANCO; GLAT, 2007; MARCHESI, 2004). No que se refere a esse modelo, Marchesi (2004) destaca a crença de que o problema era inerente à pessoa com deficiência e que a ação educacional não revelaria grandes êxitos, pois existia a predominância “[...] de uma concepção determinista do desenvolvimento” (MARCHESI, 2004, p. 17).

No Brasil, seguindo o modelo adotado em outros países, conforme Kassir (2011) e Mendes (2006), o atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência também teve

³ Crença adotada na primeira metade do século XX de que a deficiência era proveniente de causas orgânicas, que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil.

sua origem em um ensino separado da educação geral. Kassar (2011, p. 61) afirma que “[...] esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos” e com pouca atenção da educação pública.

Mendes (2010a), ao traçar um breve histórico da educação especial no Brasil, ressalta que no período colonial predominou a omissão e o descaso do governo, destacando a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854⁴, e do Instituto dos Surdos-mudos⁵ em 1857, localizados no Rio de Janeiro, como um marco na história da educação especial brasileira. Apesar dessas instituições atuarem de forma segregada na época da criação representaram uma importante iniciativa por parte do governo em relação à educação das pessoas com deficiência.

Na Primeira República, Mendes (2010a) pontua o interesse dos médicos no que se refere ao estudo das crianças com deficiências mais graves e a criação de locais junto aos hospitais psiquiátricos para o atendimento a essa clientela. Mendes (2010a, p. 95) acrescenta ainda que:

Este interesse dos médicos pelas pessoas com deficiências teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao serviço de Inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência.

Mendes (2010a) aborda, ainda, no período da primeira república, a contribuição dos princípios do modelo escolanovista, que, no Brasil, através dos seus representantes, defendia que a escola pública, laica e gratuita era o meio de combater as desigualdades sociais, além de defender uma escola que, diferente do que acontecia no modelo tradicional, respeitasse a liberdade dos educandos. A autora ressalta que o movimento escolanovista incentivou reformas educacionais em alguns estados brasileiros e possibilitou que a psicologia adentrasse as questões educacionais, bem como o uso de testes para identificar pessoas com deficiência intelectual, o que favoreceu uma preocupação com a educação das pessoas que possuíam deficiências intelectuais consideradas menos severas.

Ainda sobre o período citado acima, cabe destacar a atuação de Francisco Campos, adepto da Escola Nova, que enquanto secretário de Educação de Minas Gerais, foi responsável por algumas reformas educacionais no Estado e trouxe psicólogos para oferecer

⁴ Atualmente, conhecido como Instituto Benjamin Constant.

⁵ Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

cursos para os professores. Dentre os psicólogos que foram trazidos para ministrar os cursos, Hellena Antipoff chegou ao Brasil em 1929, se estabeleceu em Minas Gerais, sendo considerada uma figura importante na história da educação especial brasileira. Dentre as ações realizadas por ela, destacam-se: a) organização de classes homogêneas nas escolas primárias; b) criação de classes especiais para pessoas com deficiência intelectual na escola regular; c) criação da Sociedade Pestalozzi (1932); d) criação de uma escola para crianças excepcionais; participou do movimento para a implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em 1954 e influenciou a formação de profissionais na área de educação especial (KASSAR, 2011; MENDES, 2010a).

Vale ressaltar que, embora essas ações fossem realizadas em âmbito local, em Minas Gerais, elas influenciaram as ações educacionais em todo o país. Kassar (2011), ao analisar a legislação de São Paulo e de Minas gerais divulgada em 1930, faz a seguinte constatação:

[...] na história da educação brasileira a separação foi constituindo-se como preferência e não exceção. Dessa forma, a separação de crianças foi (e talvez ainda seja) uma prática pedagógica proposta para a educação em geral. Partindo do pressuposto de adequação dos espaços segregados e com escassas escolas públicas no país, durante a primeira metade do século XX, pais e profissionais de pessoas com deficiências passaram a se organizar e formar instituições privadas de atendimento especializado (KASSAR, 2011, p. 67).

Assim, as instituições especializadas foram surgindo em vários estados ocupando-se da atenção educativa das pessoas com deficiência e sendo, por vezes, confundida como instituições públicas e posteriormente exercendo grande influência nas decisões legais relacionadas à educação especial. Observa-se, nesse período, pouca preocupação governamental com a educação especial. Sobre a influência do movimento escolanovista na educação especial, Mendes (2010a) alerta que ele não produziu mudanças significativas, ao contrário, serviu para justificar a segregação como um meio de propiciar a atenção educativa aos alunos que não conseguiam se beneficiar do ensino oferecido na escola comum.

Durante a Segunda República, Mendes (2010a) informa que entre 1950 e 1959, verificou-se um crescimento no número de instituições para pessoas com deficiência intelectual e que, a partir de 1958, o Ministério da Educação passou a assessorar as instituições especializadas e as Secretarias de Educação e a promover campanhas nacionais sobre a educação de pessoas com deficiência. Em 1961, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4024/61, que é considerada um marco político na história da educação especial, pois trata dessa modalidade nos artigos 88 e 89.

No artigo 88, ressalta que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). É possível perceber que, apesar da legislação tratar sobre a educação das pessoas com deficiência, ainda admite que aconteça em espaços segregados e, no artigo 89, ainda prevê o financiamento de instituições privadas que se ocupem da educação de pessoas com deficiência. Após a publicação da LDB em 1961, Mendes (2010a) relata o crescimento e fortalecimento da iniciativa privada com o financiamento das instituições especializadas com recursos da área da assistência social.

A década de 1970 é considerada a institucionalização da educação especial (BLANCO; GLAT, 2007; MENDES, 2010a). Mendes (2010a, p. 11) afirma que se verificou nesse período um “[...] aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão”. Em 1971, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 5.602/1971, que define o público-alvo da educação especial como sendo os alunos com deficiência física, deficiência intelectual, os superdotados e os que apresentavam distorção idade/série. A educação especial passou a ser oficialmente responsável pela educação dos alunos que não se adaptavam às exigências da escola comum.

Também na década de 1970, em 1973, mais especificamente, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp)⁶, no Ministério da Educação, que ficou responsável a nível federal pela política de educação especial. Sobre as ações do Cenesp, Blanco e Glat (2007, p. 21) ressaltam que: “[...] foram implantados subsistemas de educação Especial nas diversas redes públicas de ensino através da criação de escolas e classes especiais”, bem como investimentos em projetos cujo foco era a formação de professores especializados, prevendo inclusive a realização de formação em nível de pós-graduação fora do país (BLANCO; GLAT, 2007).

O investimento na formação de recursos humanos possibilitou o conhecimento de novas abordagens, recursos e uma aposta na possibilidade de aprendizagem das pessoas com deficiência. Tal aposta baseia-se também na questão econômica, relação custo-benefício, pois, com base em estudos realizados nos Estados Unidos, constatou-se que os investimentos em ações que propiciassem cidadãos úteis eram mais lucrativo do que manter essas pessoas em instituições especializadas. Diante dos fatores citados acima, “Nesse momento, o CENESP divulga os princípios de normalização e integração das pessoas com deficiências na educação

⁶ Em 1986, foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SEESP) (BLANCO; GLAT, 2007).

que passam a marcar a educação especial brasileira” (KASSAR, 2011, p. 69).

No que se refere ao princípio de normalização, Mendes (2006) atribui a sua origem aos países escandinavos, principalmente as críticas realizadas nesses países aos impactos da convivência dos espaços segregados para a vida das pessoas com deficiência. Blanco e Glat (2007) e Mendes (2006) apontam que o conceito de normalização foi alvo de críticas geradas pela compreensão errônea do mesmo, visto que foi concebido por algumas pessoas como normalizar as pessoas com deficiência, quando, na verdade, tratava de normalizar as condições de vida, ou seja, propiciar as pessoas com deficiência desfrutar de serviços e espaços oferecidos as demais pessoas da sua comunidade. Como desdobramento do princípio de normalização, Blanco e Glat (2007, p. 22) acrescentam que:

A partir de então, seguindo a filosofia da Normalização, desenvolveu-se o paradigma educacional denominado Integração, o qual se propunha a oferecer aos alunos com deficiências o ambiente escolar menos restritivo possível. Esse modelo visava preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, quando recebiam, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas.

Conforme Mendes (2006), a prática da integração se baseou em alguns argumentos/fatores, a saber: a) argumentos morais que apontaram os prejuízos das práticas de segregação e consideravam inaceitáveis as ações de marginalização e segregação dos grupos minoritários; b) os benefícios da convivência conjunta tanto para os alunos com deficiência quanto para os que não possuíam deficiência; c) os resultados das pesquisas realizadas na área educacional que apontavam que as pessoas com deficiência tinham capacidade de aprender; e d) fatores econômicos (MENDES, 2006).

O paradigma da integração escolar contribuiu para a revisão e questionamento das práticas de segregação e/ou exclusão que tradicionalmente foram adotadas pela educação especial e influenciaram os documentos legais publicados posteriormente. A Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) apresenta reflexos dessas mudanças, orientando que a educação das pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino com a garantia do direito ao atendimento educacional especializado (BLANCO; GLAT, 2007; MENDES, 2010).

Entretanto, o movimento pela integração não alcançou os resultados almejados e foi alvo de críticas, pois, dentre outras coisas, exigia uma preparação prévia do sujeito com deficiência para ser inserido na escola regular. Além disso, o aluno deveria pelos seus

esforços individuais acompanhar os demais colegas, ou seja, o foco continuava sendo as aptidões pessoais dos indivíduos e não as práticas, as metodologias e os recursos oferecidos pela escola regular. Essa postura acabava por comprometer a mobilidade dos educandos com deficiência das escolas e classes especiais para o ensino comum e, contraditoriamente, aumentar o número de alunos nesses espaços, pois, para esses locais eram encaminhados aqueles que não conseguiam se adaptar às metodologias e às exigências da escola regular (BLANCO; GLAT, 2007; MENDES, 2006).

Blanco e Glat (2007) apontam também a falta de articulação entre os professores especializados e os professores da sala regular como um aspecto que contribuiu para o fracasso da integração escolar, pois não havia um diálogo entre esses profissionais, sendo os profissionais especializados percebidos como os únicos responsáveis pela aprendizagem dos alunos com deficiência. Verificou-se que estes continuavam excluídos, só que agora dentro das escolas regulares.

A experiência proporcionada pelo modelo de integração e as críticas realizadas ao mesmo, aliadas às transformações econômicas, científicas e legais ocorridas no contexto histórico e mundial, contribuíram para a abertura de novas perspectivas e possibilidades, culminando com a proposta da educação inclusiva. Sobre essa proposta, Mendes (2010b, p. 22) afirma:

O termo 'educação inclusiva' foi uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado 'Inclusão Social', que é proposto como um novo paradigma, que implicaria na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

É possível perceber que na proposta de inclusão o foco não é exclusivamente na pessoa com deficiência, mas desloca-se também para o espaço escolar, na medida em que este deve oferecer condições adequadas para o acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência. Mittler (2003, p. 34) afirma que a "inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula". Essa reforma tem como objetivo garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

Cabe ressaltar que a educação inclusiva adotada no Brasil tem em sua base algumas ações/eventos internacionais que culminaram na publicação ou no compromisso de adotar as diretrizes estabelecidas nesses eventos. Dentre as ações internacionais, destaca-se a

Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia. Nesse evento, foi aprovada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e, o Brasil, como signatário desse documento, se comprometeu a universalizar o direito à educação (KASSAR, 2011; MENDES, 2006). Kassar (2011, p. 70) destaca que “O movimento de Educação para Todos atinge, de certa forma, as pessoas com deficiências [...]”.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, também foi uma ação de grande importância. Essa conferência foi organizada pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e como fruto desse evento foi publicada a *Declaração de Salamanca*, que teve também o Brasil como signatário. Essa declaração proclama que as escolas comuns são meios eficazes para combater atitudes discriminatórias e determina que essas escolas devem acolher todas as crianças, dentre elas as crianças com deficiência e as crianças bem-dotadas⁷. Mendes (2010b) considera que essa declaração representa um marco na propagação das teorias e práticas da educação inclusiva no Brasil e no mundo.

A LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) é promulgada dois anos após a *Declaração de Salamanca* e incorpora alguns princípios desse documento, como a reestruturação das escolas para atender de maneira efetiva todos os alunos. A LDBEN nº 9394/96 é considerada uma legislação que apresenta avanços na área de educação especial, dedicando o capítulo V ao tema, conceitua a educação especial como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Essa legislação assegura ainda a oferta da educação especial como um dever constitucional do Estado e que deve ser oferecida desde a educação infantil, bem como determina que os sistemas de ensino, assegurem, dentre outras coisas, no artigo 59: “I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” e professores especializados e do ensino regular capacitados para atender aos alunos com deficiência. Tanto a Constituição quando a LDBEN de 1996 afirmam o direito das pessoas com deficiência à educação na escola comum, contudo não determinam a obrigatoriedade e, de certo modo, preveem que essa educação possa acontecer em espaços segregados (MENDES, 2006).

Assim, são necessárias publicações de outros documentos na área de educação especial para garantir a obrigatoriedade da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular e

⁷ Nomenclatura utilizada na época para os alunos com altas habilidades/superdotação.

como precisa ocorrer o suporte da educação especial. Esses documentos legais culminam em 2008 com a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008). A PNEE-EI afirma logo na introdução que “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos [...]” (BRASIL, 2008, p.1) e assegura o direito das pessoas com deficiência ao acesso à escola regular com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde a educação infantil até o ensino superior. Verificamos que até o ano de 2015 foram publicados decretos e leis que fortaleciam a proposta da educação inclusiva e orientavam aspectos relacionados à oferta do AEE.

Embora se reconheça que muitos aspectos precisam ser melhorados para garantia de uma educação de qualidade para todos, não tem como negar os avanços do paradigma da educação inclusiva, que foi uma construção histórica, na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência que foram durante muito tempo – e alguns até hoje –, em sua grande maioria, excluídos da escola. Mendes (2006, p. 401) ressalta que:

[...] não se pode negar a conotação política do movimento pela inclusão escolar como estratégia potencial para ampliar o acesso à escola pública para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, e talvez de promover o avanço necessário na educação especial e da educação em geral no país.

Entretanto, apesar desses avanços e quando eram necessárias a promulgação de leis e a efetivação de ações que reafirmassem os princípios de uma educação inclusiva, em 2018, foram organizadas pelo Ministério da Educação reuniões com representantes de instituições especializadas e técnicos do MEC que tinham como objetivo atualizar a PNEE-EI.

Posteriormente, foi publicada uma minuta⁸ da nova versão intitulada “Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida”. Essa minuta e os *slides*⁹ apresentados na reunião foram alvo de críticas, por, dentre outras coisas, trazerem a ideia de retorno da educação especial a um modelo clínico-médico e a escolarização das pessoas com deficiência em espaços segregados. Mesmo não contando com a aprovação de grande parte das pessoas com deficiência, pesquisadores e demais pessoas interessadas na área, em 2020, é publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, (BRASIL, 2020) que instituiu

⁸ Minuta disponível no endereço eletrônico: <https://pnee.mec.gov.br/integra>.

⁹ Tivemos acesso aos *slides* através da publicação do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2018). Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>.

oficialmente a *Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Essa política tem sido alvo de várias críticas por partes de pesquisadores, associação de pais de pessoas com deficiência, profissionais da área da educação, dentre outros.

Na próxima seção, a partir de uma análise crítico-interpretativa, apresentamos as principais inconsistências, fragilidades e retrocessos dessa “nova política” para o campo da educação especial e inclusiva.

A “nova” política de educação especial do governo Bolsonaro (Decreto nº 10.502/2020): desvelando contradições

A primeira crítica que se pode fazer ao Decreto nº 10.502 é ao seu processo de elaboração antidemocrático, visto que, este foi elaborado dentro de um governo que desconsidera a opinião das pessoas com deficiência, dos movimentos sociais, de familiares de pessoas com deficiência e de pesquisadores da área de educação especial. O documento foi construído por representantes do Ministério da Educação, sem um debate mais profundo com a sociedade civil, desconsiderando os argumentos das pessoas interessadas sobre o tema e o acúmulo de estudos e pesquisas acadêmicas da área que apresentam as diferentes fases da educação especial discutidas no tópico anterior, a saber – exclusão, segregação, integração –, e apontam a inclusão educacional como forma mais coerente de oferta educacional às pessoas com deficiência (BLANCO; GLAT, 2007; MARCHESI, 2004).

A educação inclusiva, discutida nas pesquisas, e oficializada nos documentos legais brasileiro anterior ao Decreto nº 10.502, implica em uma escola de qualidade para todos e exige uma reorganização dessa instituição, bem como o esforço coletivo de mudanças de práticas, formas de ensinar e avaliar que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos e contribuam para a construção de uma sociedade inclusiva. Nesse sentido, concordamos com a opinião de Mendes (2006, p. 401), ao afirmar que “[...] não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas”. Percebe-se que a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares contribui para mudanças.

Assim, o Decreto nº 10.502 desconsidera o longo processo de desenvolvimento da educação especial, que por meio de pesquisas e leis nacionais e internacionais, afirma o direito das pessoas com deficiência à inclusão escolar e à convivência em espaços não segregados. Essa postura do atual governo federal é diferente da adotada na ocasião da

elaboração da PNEE-EI (BRASIL, 2008) que, segundo Correia e Baptista (2018, p. 723), foi realizada com a participação de um grupo de trabalho, tendo o documento síntese sido apreciado e debatido por gestores e pesquisadores da educação especial, levando em consideração, ainda, os documentos legais e as lutas dos movimentos sociais que postulavam a necessidade de uma educação inclusiva (ALVES; AGUILAR, 2018). Cabe ressaltar também que a não participação das pessoas com deficiência na elaboração da nova política contraria a *Convenção do Direito das Pessoas com Deficiência* (BRASIL, 2014), que prevê a participação ativa das pessoas com deficiência nas decisões relacionadas a programas e a políticas, principalmente nos quais serão afetadas diretamente. A convenção citada reconhece ainda “[...] a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio” (BRASIL, 2014, p. 17).

Sendo assim, “a nova” (antiga?) *Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida* (BRASIL, 2020) apresenta expressões que já haviam sido superadas nas legislações referentes à educação especial, dentre estas, destaca-se “preferencialmente” a que foi utilizada na nova política no conceito de educação especial que é definida como “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, p. 1). O termo “preferencialmente” também foi adotado na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN 9394/96 e foi alvo de debates e interpretações variadas, sendo utilizado em alguns momentos para justificar a manutenção das pessoas com deficiência em espaços segregados sob alegação de não adequação ou de não se beneficiarem das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas regulares.

Outra expressão que aparece no decreto e que tem sido alvo de críticas é “escolas especializadas”, que são definidas no documento como “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 [...]”. Segundo Kassar (2011), as instituições especializadas foram durante um grande período as principais protagonistas da educação especial, baseavam-se no modelo clínico-médico e constituíam-se em ambientes que forneciam uma educação segregada aos alunos com deficiência. Glat e Blanco (2007) acrescentam que, nas instituições especializadas, a educação escolar não era considerada prioritária.

A perspectiva inclusiva adotada na política anterior (BRASIL, 2008) rompe com a ideia de espaços segregados, pois os serviços de educação especial não são concebidos como substitutivos a escolarização das pessoas com deficiência na escola regular, e sim como um suporte para remoção de barreiras que impeçam a plena participação e aprendizagem dessas pessoas. O Decreto nº 7.611, no artigo 2º, apresenta essa concepção quando informa que:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p.1)

Ao retomar a ideia de escolarização das pessoas com deficiência em classes e escolas especializadas, o decreto acaba indo também de encontro à *Declaração de Salamanca*, da qual o Brasil foi signatário, que convocava a todos os governos participantes a priorizar política e financeiramente o aperfeiçoamento dos sistemas de ensino com o objetivo de garantir a inclusão de todas as crianças, independente das suas necessidades e diferenças (BRASIL, 1997).

A possibilidade da escolarização em espaços segregados retoma, ainda que implicitamente o conceito de deficiência dentro de uma perspectiva unicamente biológica, centrado na pessoa, não considerando as barreiras sociais, atitudinais, arquitetônicas, dentre outras, que, na maioria das vezes, são as principais responsáveis pela não aprendizagem ou a não adequação dos alunos com deficiência na escola regular. O Decreto nº 10.502/2020 não leva em consideração o modelo social da deficiência que adota um conceito de deficiência que não ignora os impedimentos de ordem biológica, mas considera as barreiras sociais como limites a plena participação das pessoas com deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Assim, a ideia de não adaptação acaba, de certa forma, atribuindo a culpa à pessoa com deficiência e isentando a escola regular do seu papel de promover uma educação de qualidade para todos.

Ao sugerir a escolarização das pessoas com deficiência em espaços segregados, a “nova política” de educação especial fere os princípios e diretrizes trazidos na Convenção de Direitos das Pessoas com Deficiência que reconhecem o direito da pessoa com deficiência à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Para garantir o direito à educação, os Estados partes se comprometem a assegurar que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2014, p. 53-54).

É possível perceber que o direito a uma educação de qualidade e sem discriminação conquistado pelas pessoas com deficiência, e trazido acima, na transcrição do texto da convenção, é desconsiderado na atual política de educação especial quando esta propõe a escolarização em escolas e classes especializadas.

Outra consequência que poderia decorrer do Decreto nº 10.502/2020 é o financiamento de instituições especializadas privadas, como ocorreu conforme Mendes (2010a) após a publicação da LDB de 1961 (BRASIL, 1961) e diminuição de investimentos financeiros nas escolas públicas para garantia de acessibilidade aos alunos com deficiência, como diminuição de recursos para implantação de novas salas de recursos multifuncionais, aquisição de recursos/serviços de tecnologia assistiva, para compra de aparelhos, contratação de profissionais de apoio, cuidadores, professores de AEE e para o investimento na formação de professores e outros profissionais que atuam nas escolas públicas. Investimentos esses que fortaleceriam a educação pública e a inclusão educacional das pessoas com deficiência. A prática do investimento em instituições filantrópicas já fez parte da história da educação especial no Brasil e contribuiu para que o poder público não se ocupasse de forma efetiva da educação das pessoas com deficiência, delegando ao setor privado uma atribuição que deveria ser pública (JANUZZI, 2012).

Em que pese a breve análise desenvolvida neste texto, os argumentos aqui explicitados são suficientes para demonstrar a inconsistência e incompatibilidade da “nova política” de educação especial/inclusiva do governo Jair Messias Bolsonaro com as conquistas das pessoas com deficiência, em especial, nas últimas duas décadas no Brasil. Ousamos afirmar que essa política faz parte das ações de um projeto maior de sociedade em ascensão no Brasil, marcado pelas desigualdades, preconceitos, discursos anticientíficos e conservadores.

Felizmente, no mês de dezembro do ano de 2020, fora anunciada a suspensão da Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 3, p. 156-175, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>
ISSN: 2675-6889

eficácia da “nova política” de educação especial pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli. A decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590 e será submetida a referendo do plenário. Ao deferir a liminar, Dias Toffoli acentuou que o projeto poderá “fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (PORTAL STF, 2020). No dia 21 de dezembro de 2020, após o julgamento da ADI nº 6590, o STF publicou a seguinte decisão “O Tribunal, por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques” (PORTAL STF, 2020).

Em nossas análises, a decisão de Dias Toffoli e do julgamento do STF está baseada em princípios constitucionais legais brasileiros que acentuam a necessidade de inclusão e luta contra a segregação e exclusão dos sujeitos, independente de suas crenças, orientação sexual, de gênero, deficiência, entre outras.

Certamente, esse e qualquer outro decreto que vise retroceder as conquistas alcançadas pelo público-alvo da educação especial serão fruto de amplas discussões, reflexões e calorosos debates entre a sociedade civil, os movimentos sociais e o público-alvo da educação especial – sujeitos que experimentam, cotidianamente, a sutil exclusão nos mais diversos espaços sociais.

Considerações Finais

Neste artigo, buscamos realizar problematizações de pressupostos do Decreto nº 10.502/2020, do governo Jair Messias Bolsonaro, que institui a *Política de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Assim, remotamos a questão norteadora que subsidiou nossas reflexões, a fim de realizarmos uma síntese das principais conclusões realizadas: quais intencionalidades político-pedagógicas manifestam-se presentes, ainda que implicitamente, no Decreto nº 10.502/2020 com implicações na educação especial/inclusiva?

Destarte, a análise crítica do Decreto nº 10.502/2020 revela que este se constitui um retorno a um conjunto de propostas de natureza segregacionistas e excludentes que, historicamente, demarcam a educação especial no Brasil, ainda que revestida de novas configurações. Nesse sentido, ressaltamos que a possibilidade da escolarização em espaços

segregados retoma, ainda que implicitamente, o conceito de deficiência dentro de uma perspectiva unicamente biológica, centrado na pessoa, não considerando as barreiras sociais, atitudinais, arquitetônicas, dentre outras, que, na maioria das vezes, são as principais responsáveis pela não aprendizagem ou a não adequação dos alunos com deficiência na escola regular. O Decreto nº 10.502/2020 não leva em consideração o modelo social da deficiência que não ignora as limitações biológicas, mas enfatiza as barreiras sociais como fatores que limitam a plena participação da pessoa com deficiência (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009). Assim, a ideia de não adaptação acaba, de certa forma, culpabilizando a pessoa deficiente e isentando a escola regular do seu papel de promover modificações que propiciem uma educação de qualidade para todos.

Os aspectos acima citados são suficientes para demonstrar as fragilidades presentes no Decreto nº 10.502/2020 em relação às conquistas da área da educação especial/inclusiva, em que pese a materialização a se efetivar. Nesse sentido, o Decreto nº 10.502/2020 torna-se, de fato, excludente, e não contribui para o avanço da área e nem a configuração de políticas públicas que possam aperfeiçoar o primado da inclusão nas escolas regulares.

Desse modo, consideramos, nesse momento, a urgente necessidade de investimentos públicos na formação dos profissionais da educação, na infraestrutura das escolas e em materiais didáticos que sejam, efetivamente, voltados para inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Além disso, torna-se necessário a configuração de campanhas que façam valer a diferença como eixo nodal de uma sociedade marcada pela diversidade. Por fim, avaliamos que, antes da promulgação de qualquer decreto, torna-se condição *sine qua non* o diálogo com a sociedade civil, os movimentos sociais e, especialmente, o público-alvo da educação especial, sob o risco do direcionamento de políticas e ações institucionais que, verdadeiramente, não representem os anseios e necessidades dos sujeitos.

Referências

ALVES, Denise Soares da Silva; AGUILAR, Luis Enrique. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiaí: uma análise do processo de implementação. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.24, n.3, p.373-388, jul./set., 2018.

ANPED; ABPEE. ANPED e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo. **Portal da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-**

Graduação em Educação (ANPEd), Rio de Janeiro, 05/10/2020. Disponível em: encurtador.com.br/rvEX8. Acesso em: 30.12.2020

BLANCO, Leila de Macedo Varela; GLAT, Rosana. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, ROSANA (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

BRASIL, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional, 1961, **Lei 4.024 de 20 de dezembro, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, setembro de 2007. Disponível em: encurtador.com.br/goNP7. Acesso em: 2 jan. 2021

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. BRASILIA, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: encurtador.com.br/ehMO5. Acesso em: 29 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 8 jul. 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 8 jul. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 8 nov. 2016.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias?.

RPGE– **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez. 2018.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS; Wederson Rufino dos. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 6. n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. *In*: COLL, CÉSAR; MARCHESI, ÁLVARO; PALACIOS; JÉSUS (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010a.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2010b.

MITTLER, Peter. Da exclusão à inclusão. *In*: MITTLER, PETER (Org). **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KRIPKA, R. M. L. K; SCHELLER, M; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá – Colombia**, nº. 14, julio-diciembre, 2015.

STF. Suspensão de eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. **Portal do Supremo Tribunal Federal. Brasília**. 1º de dezembro de 2020. Disponível em: <http://noticias.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419>. Acesso em: 30 de dez 2020.

UNIFESP. Congregação da EFLCH, campus Guarulhos da UNIFESP, manifesta-se em defesa da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Portal da EFLCH**, Guarulhos, 2 de outubro de 2020. Disponível em: encurtador.com.br/ackDN. Acesso em: 30 de dez 2020.

Recebido em: 02 de janeiro de 2021.

Aprovado em: 20 de março de 2021.