

PODERES E PERIGOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EQUITATIVA, INCLUSIVA E COM APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA

POWERS AND DANGERS OF THE NATIONAL SPECIAL EDUCATION POLICY: EQUITATIVE, INCLUSIVE AND WITH LIFELONG LEARNING

PODERES Y PELIGROS DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL: EQUITATIVA, INCLUSIVA Y CON APRENDIZAJE PERMANENTE

Carolline Septimio¹

Leticia Carneiro da Conceição²

Vanessa Goes Denardi³

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o documento “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)”, instituído pelo Decreto 10.502 de 30 de Setembro de 2020. Teórico-metodologicamente o texto está ancorado na pesquisa de abordagem qualitativa à luz dos estudos de Foucault (1985, 1988, 1995, 2002, 2008, 2010, 2014), Rodrigues (2006) e Veiga-Neto e Lopes (2007). A análise aponta que a Política Nacional não apresenta alinhamento com o atual debate acerca da educação inclusiva e que o documento fere princípios dos direitos das Pessoas com deficiência, reforçando um modelo segregador de educação especial e incentivando o atendimento dessas pessoas em centros especializados, escolas e classes especiais, retomando uma perspectiva excludente pautada no modelo médico de deficiência.

Palavras-chave: PNEE. Educação Especial. Política de Inclusão.

Abstract: This article aims to analyze the document “National Special Education Policy: Equitable, Inclusive and Lifelong Learning”, instituted by Decree 10.502 of September 30, 2020. Theoretically and methodologically, this article is anchored in research qualitative approach in the light of the studies by Foucault (1985, 1988, 1995, 2002, 2008, 2010, 2014), Rodrigues (2006) e Veiga-Neto e Lopes (2007). The analysis points out that the National Policy does not show alignment with the current debate about inclusive education. The analysis points out that the National Policy is not in line with the current debate about inclusive education and that the document violates the principles of the rights of people with disabilities, reinforcing a segregating model of special education and encouraging the assistance of these people in specialized centers, schools and special classes, resuming an exclusive perspective based on the medical model of disability.

Keywords: PNEE. Special education. Inclusion Policy.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora e professora do curso de Pedagogia da Faculdade Estácio Castanhal. E-mail: carolpedagoga@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2669-3119>.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Servidora Pública na Secretaria de Estado de Educação do Pará e Secretaria Municipal de Educação de Belém. E-mail: carneiroleticia1@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3302-0089>.

³ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Faculdade Estácio Florianópolis. E-mail: goes_vanessa@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3619-4444>.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar el documento “Política Nacional de Educación Especial: Aprendizaje Equitativo, Inclusivo y Permanente”, instituido por el Decreto 10.502 del 30 de septiembre de 2020. Teórica y metodológicamente, este artículo se ancla en el enfoque cualitativo de la investigación a la luz de los estudios de Foucault (1985, 1988, 1995, 2002, 2008, 2010, 2014), Rodrigues (2006) e Veiga-Neto e Lopes (2007). El análisis señala que la Política Nacional no se alinea con el debate actual sobre educación inclusiva. El documento viola los principios de los derechos de las personas con discapacidad, reforzando un modelo segregante de educación especial y fomentando la asistencia de estas personas en centros especializados, escuelas y clases especiales, retomando una perspectiva exclusiva basada en el modelo médico de la discapacidad.

Palabras-clave: PNEE. Educación Especial. Política de Inclusión.

Introdução

Pensar em educação inclusiva significa oferecer oportunidades igualitárias aos sujeitos, buscando o desenvolvimento social, emocional, intelectual e individual pleno a todos, mantendo de forma progressiva a evolução própria da educação no que se refere à equidade, qualidade e igualdade.

A partir dessa concepção, temos o conceito de atenção à diversidade, entendido como um conjunto de ações educativas que tentam dar respostas às necessidades temporais ou permanentes dos estudantes e que precisa manifestar-se em todas as dimensões e contextos dos envolvidos. No caso da educação, o êxito da atenção à diversidade só acontece se existe um ambiente inclusivo escolar, pessoal e familiar no qual o estudante está inserido.

A atenção à diversidade é, portanto, um princípio que deve reger toda a Educação Básica e Superior para proporcionar a todos uma educação adequada às características e necessidades de cada um.

Por isso, nas instituições educativas deve-se contemplar uma atenção que abranja as variadas necessidades nelas presentes, com atuações concretas e documentos regentes que abordem um conjunto de ações, como acessibilidade do currículo, medidas organizacionais e apoio que estabeleçam um ambiente escolar mais igualitário e ajustado às necessidades educativas - gerais e particulares - de todos os estudantes.

Importante destacar que as políticas de educação de inclusão escolar e educação especial sofreram modificações nos anos finais do século XX. Segundo Frohlich e Lopes (2018), em prol da necessidade inicial de validar o direito à educação para todos, buscou-se com maior especificidade a garantia de serviços de apoio que possibilitassem a permanência, a aprendizagem e a normalização dos sujeitos com deficiência na escola comum.

A partir desses avanços, portanto, espera-se que os documentos normativos sobre a temática - construídos coletivamente a partir de negociações políticas - proporcionem bases para promover a participação e responder satisfatoriamente às necessidades educativas de cada aluno, propiciando, assim, espaços democráticos e participativos, socialmente ricos, que facilitem a aprendizagem e dêem ênfase ao interesse por conviver, aprender, compreender, comunicar e relacionar-se com o outro.

Frente a isso, este artigo tem como objetivo analisar e discutir a política nacional instituída em 2020 à luz do debate da educação inclusiva utilizando-se de uma metodologia qualitativa de análise sob a perspectiva de autores que têm se debruçado sobre essa temática. Nesse sentido, entendemos o documento prescrito *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE)* como um dispositivo materializado - que não possui contornos definitivos, mas cadeias variáveis relacionadas entre si - e que exerce três eixos/forças: saber, poder e subjetividade (FOUCAULT, 2008). Para Foucault, saber e poder coexistem e estão diretamente relacionados, enquanto a subjetividade é produzida no interior dos campos do saber como uma espécie de jogo, o qual é permeado de lutas, rupturas e tensões.

É nesse jogo estratégico de palavras, pois, que é possível identificar que “não existe enunciado livre, neutro e independente; mas, sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, apoiando-se neles e se distinguindo deles: ele se integra sempre em um jogo enunciativo” (FOUCAULT, 2008, p. 112). Assim, consideramos que a produção do discurso da Política Nacional é “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2014, p. 8-9).

É trivial afirmar que toda e qualquer política pública só se torna manifesta por intermédio do discurso, entendendo-se discurso como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento. Dado que, de um lado, tais discursividades colocam em circulação determinados regimes de verdade e que, de outro lado, tais regimes articulam-se segundo determinados saberes, o que sempre está em jogo, nessas campanhas, são o governo e as relações de poder, ambos sustentados discursivamente (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Os jogos de poder operam no campo social, como a “multiplicidade de correlação de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização”

(FOUCAULT, 1985, p. 89). Assim, “o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1985, p. 89). Exatamente por esta razão, “é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 1988, p. 96).

A análise das produções discursivas, portanto, não deve estar dividida entre o discurso admitido e o excluído, entre o dominante e dominado, mas como a multiplicidade de elementos discursivos que podem operar em diferentes estratégias, produtoras de subjetividades. Simultaneamente, os procedimentos discursivos operam ordenação, filtro, seleção e redistribuição, articulando poder e saber. Justamente por essa razão “deve-se conceber o discurso como uma série de segmentos descontínuos, cuja função tática não é uniforme nem estável” (FOUCAULT, 1988, p. 95).

Destarte, entendendo a inclusão a uma prática política de governamentalidade, o que desejamos aqui é identificar não somente as configurações do texto, mas, sobretudo, o porquê da sua existência e a finalidade sociopolítica desse discurso, como prática em uma sociedade concreta e contextualizada em campo de saber e poder específico: o da educação especial.

Do fortalecimento das escolas, das classes e do atendimento especializado ao enfraquecimento da educação inclusiva

A PNEE, instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de Setembro de 2020, apresenta-se como uma resposta ao clamor de famílias, professores, gestores e educandos que não se veem contemplados pela educação inclusiva voltada aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação a qual tem retirado o “direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2020, p. 6). O documento afirma que além da garantia do acesso à escola comum, essas pessoas precisam ter o direito a escolas especializadas “sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção” (BRASIL, 2020, p.7).

Estamos com Rodrigues (2006, p. 317) quando nos lembra que a educação inclusiva move e “questiona alguns dos fundamentos e das práticas mais arraigadas da escola tradicional: o caráter seletivo da escola, a homogeneidade dos seus métodos de ensino e ainda o fato de não ser sensível ao que os alunos são e querem”. Portanto, a escolha por um

atendimento “mais adequado” leva ao pensamento de que o benefício da inclusão seria apenas ao estudante com deficiência e, nesse sentido, a escolha seria unilateral, feita pela família em virtude da opção de tratamento específico àquele estudante.

Tal pensamento se contrapõe ao que vem sendo discutido no campo da educação inclusiva no sentido de movimentar o solo da escola, suas práticas, seus saberes. Dessa forma, pensar nas escolas especializadas retira não apenas a participação de estudantes com deficiência na escola comum, como também mantém a escola comum em suas práticas homogêneas e fundamentadas em princípios não inclusivos.

A PNEE chama atenção também pelo fato de categorizar tipos de inclusão chegando a afirmar que

‘inclusão’ é usado em tantas formas diferentes que pode significar diferentes coisas para diferentes pessoas, ou todas as coisas para todas as pessoas, de tal forma que, a menos que seja claramente definido, o conceito se torna sem sentido. Por exemplo, a defesa da inclusão total no contexto da sala de aula convencional, (mesmo que o educando não seja academicamente beneficiado por estar ali), na prática acaba sendo uma posição contrária à defesa da inclusão (BRASIL, 2020, p.16).

Ainda nesse sentido, o texto esclarece que nem todos entendem da mesma forma o significado de algumas palavras, a exemplo: inclusão, exclusão, direitos educacionais, pares, currículo e evidências científicas (BRASIL, 2020). Valendo-se desse argumento, a Política afirma que o debate atual tem dividido os estudiosos entre defensores da educação especial e defensores da inclusão total.

Para fortalecer a segregação dos estudantes com deficiência e o atendimento especializado, a PNEE tenta esvaziar o conceito de inclusão uma espécie de mecanismo de poder que se dispõe em torno do “anormal”, seja para marcá-lo, seja para modificá-lo (FOUCAULT, 2010). No documento chega-se a declarar que o conceito pode ser sem sentido ou entendido apenas como teoria que não se configura em prática, deixando claro que “sob essa palavra, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 948). Assim, o texto denomina de inclusão total ou inclusão radical “a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de impedimento” (BRASIL, 2020, p.17) e os defensores desse “tipo” de inclusão.

Insistem na igualdade de atendimento para todos, ainda que acatem alguma prestação de serviços de apoio de ensino especial no contraturno. (...) Entendem que o objetivo principal da escola é fortalecer as habilidades de socialização e mudar o pensamento estereotipado sobre as deficiências ou transtornos. (..) Acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana (BRASIL, 2020, p.17).

A despeito dos “tipos” de inclusão citados no texto, o debate acerca da inclusão educacional tem caminhado no sentido de fortalecer a igualdade e o atendimento a todos os estudantes, independente das limitações. Não se fala em “tipos” de inclusão, mas na inclusão que parte do princípio da garantia de direitos, da importância da convivência humana e fortalecimento do debate sobre diversidade que não ignora as limitações mas não as sobrepõe ao próprio indivíduo.

Exaltando o atendimento educacional especializado, a Política destaca que o sucesso desses alunos depende da oportunidade de serem recepcionados nos serviços especializados. E escreve ainda que esta mesma oportunidade “pode ser perdida se for enfatizada apenas a inclusão na sala de aula comum desde o início da escolarização da criança” (BRASIL, 2020, p. 16).

Apesar de constar no texto que estimam pela colocação dos educandos na classe comum, a PNEE incentiva que esses sejam ensinados em outros ambientes (na escola e na comunidade), numa espécie de seleção da normalidade, como também trata o AEE e sala de aula comum como opostos, formando-se, então, “uma política das coerções [...] uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2010, p. 133).

A Política defende a retirada das crianças das classes comuns em detrimento de um atendimento em escolas ou classes especiais uma vez que, segundo a PNEE, planos de ensino individualizados e outros benefícios educacionais não seriam possíveis da participação exclusiva na classe comum pois “mesmo uma radical reestruturação da escola comum não tornará a classe comum adequada a todos os educandos” (BRASIL, 2020, p. 19). Dentre outros aspectos, a PNEE

[...] institui os serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial e prescreve que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas ou serviços

especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão (BRASIL, 2020, p. 36).

O argumento que sustenta a retirada do aluno do convívio da classe comum é o mesmo que fortalece o seu isolamento no atendimento especial, separando aquilo que está *fora* daquilo que está *dentro* da “normalidade”. Ao passo que a PNEE descredibiliza a escola regular, questionando sua qualidade, afirmando sua impotência, essa mesma Política oferece como alternativa não a melhoria da educação para todos, mas a seleção de atenção a alguns. A proposta representa um retrocesso no momento em que deixa de oportunizar melhorias à qualidade da educação como um todo e promove uma inclusão excludente das diferenças (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

O documento questiona a qualidade do atendimento específico a esses educandos, sustentando a necessidade de melhoria e ampliação. Fala-se sobre a melhoria do atendimento especializado e até questiona-se a qualidade da educação inclusiva, mas não se menciona de que forma a Política percebe a necessidade de se assegurar uma educação de qualidade a todos, de se garantir uma educação inclusiva efetiva.

David Rodrigues (2006) há muito nos alerta que a educação inclusiva custa caro. Para o referido autor (2006, p. 309), “a questão da inclusão, tal como a entendemos em sociedades modernas, pode ser promovida em escolas e sistemas educativos desprovidos de recursos? Em nossa opinião, não”. Portanto, parece mais conveniente à PNEE pensar em melhorias do AEE, enquanto microespaço isolado, do que efetivamente garantir a ampliação daquilo que deveria ser a condição de recursos humanos e materiais a todos os estudantes.

Que a educação precisa de melhorias já é um discurso consolidado, portanto, há que se pensar que não se trata da educação especial merecer atenção específica ou de estudantes público-alvo da educação especial merecerem mais recursos. Trata-se de entender que a educação inclusiva proporciona esses benefícios a todos e a melhoria da educação indistintamente.

Nesse sentido, não se trata de deixar a escolha a cargo das famílias, mas trata-se de pensar em princípios de qualidade que promovam a participação efetiva de todos na escola comum.

Uma escola inclusiva que atenda, por exemplo, alunos com deficiência mental tem de ser capaz de proporcionar, pelo menos, o mesmo tipo de serviços da escola especial. Se não, por que irão os pais preferir a inclusão,

se isso pode ter um efeito devastador em sua qualidade de vida? (RODRIGUES, 2006, p. 309).

Com nota do próprio Ministro da Educação, Milton Ribeiro, o documento mostra, desde as primeiras do total de 124 páginas, que está alinhado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB 9.394/96) ao garantir que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, mas não exclusivamente, escolas inclusivas (BRASIL, 1996). Essa ideia é retomada em alguns momentos do texto. Na introdução, é ressaltado que “como está bem claro na LDB, o atendimento educacional deve ser preferencialmente na escola regular inclusiva – o que não significa exclusivamente lá” (BRASIL, 2020, p. 19). A seção de apresentação do documento explicita aquilo que considera ser o avanço em relação à legislação anterior: ultrapassar o imperativo da inclusão via acesso, deslocando a questão para o tipo de atendimento educacional.

A intenção, hoje, não é mais discutir “se” cada instituição de ensino deve atender a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação em uma perspectiva inclusiva – em classes regulares inclusivas, classes especializadas, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas, escolas bilíngues de surdos ou escolas especializadas – pois, como sinaliza a Lei de Diretrizes e Base – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no art. 58, § 2º: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino regular”. A questão fundamental é “como” atender aos educandos da educação especial, respeitando suas características e peculiaridades, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e inclusão social, acadêmica, cultural e profissional (BRASIL, 2020, p. 11).

Dessa forma, apesar de afirmar que todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, a PNEE reafirma seu compromisso com o fortalecimento de escolas e classes especializadas, com base na afirmação de que atualmente as demandas desses estudantes não são atendidas pelas escolas regulares, frisando que “a PNEE defende a manutenção e a criação dessas classes e escolas e também de escolas e classes bilíngues de surdos. Estas classes e escolas especializadas são também inclusivas” (BRASIL, 2020, p.10).

Retomando a LDB 9.394/96, a PNEE, instituída em 2020, não avança no debate da educação inclusiva e ainda retoma uma ideia do caráter optativo de inserção de estudantes na escola regular ou em locais especializados. Ou seja, 24 anos depois a LDB é retomada sem

qualquer menção ao debate feito até aqui entre professores e pesquisadores do campo da educação inclusiva.

Nas palavras de Rodrigues (2006, p.301), “pensar de imediato em comunidades que são ‘naturalmente’ receptivas ou em famílias apoiantes e felizes com uma estrutura tradicional é muitas vezes um mau começo para dinamizar um processo de inclusão”. Sendo assim, a Política retrocede quando garante a inserção desses estudantes em espaços especializados fazendo uso do caráter “preferencial” da matrícula dos alunos em escolas comuns.

Da realidade à prescrição: o *dever ser* da PNEE

A Política se apresenta como um documento feito a muitas mãos, chegando a afirmar que contempla a visão de professores, pesquisadores, famílias e estudantes com deficiência

o texto-base para uma nova Política Nacional de Educação Especial começou a tomar forma em 2018 com observações, diálogos e constatações resultantes de visitas de consultores especialistas, oriundos de diferentes universidades brasileiras [...] por muitas mãos e segue o que foi apontado pela maioria dos estudantes da educação especial, familiares desses estudantes, professores, gestores escolares, outros profissionais da escola, secretários de educação, profissionais da educação superior, pesquisadores (BRASIL, 2020, p. 15).

257

No entanto, a olhar pelo fio condutor da PNEE, é questionável a afirmação de que a Política segue o atual debate da educação inclusiva. Pensar que a nova PNEE resgata a LDB 9.393/96 e a colocação de estudantes em serviços especializados “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares” (BRASIL, 1996, p.11) remonta a ideia do modelo médico de deficiência, o qual apresenta a lesão como foco e a limitação como determinante na vida do sujeito.

Nessa perspectiva, a deficiência seria considerada a limitação do indivíduo e a partir desse diagnóstico o corpo lesionado carregaria consigo as características responsáveis pelos possíveis encaminhamentos para lidar com aquele sujeito deficiente. Assim, a deficiência seria uma tragédia pessoal. Para Diniz (2012), tal pensamento representa o modelo médico de deficiência: um corpo com restrições que necessita se adequar à sociedade.

Contudo, o debate da educação inclusiva nos leva a compreender a deficiência não como lesão biológica tão somente. A despeito da limitação física, acreditamos que a

deficiência vai muito além de um conjunto de características que culminam num laudo médico. Ela é um conceito complexo que demarca uma trama social que humilha e segrega pessoas sob o véu da incapacidade do indivíduo.

O modelo médico de compreensão da deficiência assim pode catalogar um corpo cego: alguém que não enxerga ou alguém a quem falta a visão - esse é um fato biológico. No entanto, o modelo social da deficiência vai além: a experiência da desigualdade pela cegueira só se manifesta em uma sociedade pouco sensível à diversidade de estilos de vida (DINIZ, 2012, p. 9).

Portanto, o debate teórico tem avançado no sentido de pensar o atendimento do estudante não a partir de sua lesão mas no contexto da pluralidade dos sujeitos que habitam o espaço escolar. Pensar em classes ou escolas especializadas em função das condições específicas dos alunos afirmando a impossibilidade da inclusão em classes regulares reforça o caráter excludente da nova PNEE e o desalinhamento do documento com a perspectiva inclusiva de pesquisadores, professores e pessoas com deficiência.

Ao mesmo tempo em que afirma que o processo de inclusão não pode mais ficar restrito a discussões teóricas, a atual Política enfatiza a importância do embasamento de estudos e pesquisas que versem sobre a educação especial. Sobre isso, Frohlich e Corcini (2018) apontam a necessidade da produção científica com o objetivo de verificar a implementação (ou não) de políticas públicas de inclusão e de serviços de apoio, dando visibilidade ao assunto e desembocando discussões que permeiam os desafios, entraves e avanços do processo. Contudo, as autoras afastam-se da ideia de implementação dessas políticas públicas ou serviços de apoio e entendem que essas políticas públicas existem de maneiras diversas e podem ser interpretadas e traduzidas nos mais variados espaços por pessoas que vivenciam o processo de inclusão escolar.

Kauffman e Badar (2014) defendem a proposta de que professores da educação especial devem trabalhar juntos com os professores do ensino regular. Os autores, contudo, alertam para a ausência de evidências nas pesquisas acadêmicas acerca do resultado destas práticas. Ainda que a ideia tenha sido aceita por alguns setores, não é possível afirmar que seu alcance seja superior à instrução oferecida diretamente por um professor devidamente habilitado e treinado a oferecer instrução individualizada, focada, intensiva, persistente e especializada (KAUFFMAN; BADAR, 2014).

Convém salientar que a própria PNEE revela que em todo país apenas 5,8% dos professores que atuam na educação básica realizaram formação continuada específica para atuarem com o público-alvo da educação especial e menos da metade (42,3%) participou de alguma formação continuada (BRASIL, 2020, p. 24-25). Diante de tais fragilidades na formação docente (BRASIL, 2020, p. 38), o documento aponta a necessidade de se utilizar o resultado do conhecimento científico produzido nos centros de pesquisa e conduzidas com rigor metodológico, para que o campo da educação especial esteja gradativamente mais embasado em evidências comprovadas. Para tanto, se faz necessária a difusão de práticas educacionais já validadas cientificamente, com destaque para aquelas que apresentam melhores resultados para a especificidade de cada perfil de estudante, dentro da diversidade do público-alvo da educação especial (BRASIL, 2020, p. 37).

O documento chama atenção para a queda de metade do quantitativo numérico de matrículas de educandos do público-alvo da educação especial em classes exclusivas: “em 2008 eram 320 mil matriculados em classes especializadas e, em 2019, o número era de apenas 160 mil” (BRASIL, 2020, p. 20-21). No texto é ainda salientado o impacto da mudança de status das escolas especializadas, das redes públicas e privadas, que passaram a ser escolas comuns inclusivas. Por razões internas dos sistemas educacionais e das mantenedoras ou por pressões externas, tal mudança ocasionou a mudança no registro de matrícula dos estudantes, que passaram a constar na escola comum ainda que permanecessem nas mesmas instituições escolares (BRASIL, 2020, p. 21).

A normativa trata não apenas do acesso via matrícula, direito irrevogável dos educandos, mas da permanência e da conclusão exitosa do processo de escolarização dos educandos nas instituições escolhidas, em classes regulares ou especiais:

A matrícula em classes e escolas especializadas, ou classes e escolas bilíngues de surdos, é igualmente direito que deve ser oferecido aos educandos que não se beneficiarem das escolas regulares, em atenção à opção primeiramente do educando, na medida em que este é capaz de se expressar, e também à opção de sua família (BRASIL, 2020, p. 41).

De acordo com a PNEE, tais escolas especializadas (ou especiais) devem ser ambientes sociais e tecnológicos acessíveis. Ainda no plano do *dever ser*, as instituições disponibilizarão acessibilidade através de metodologias, técnicas e equipamentos específicos para as atividades educacionais e também para a produção de materiais didáticos adequados e adaptados. Atividades extraclasse organizadas pela gestão da escola garantiriam aos

educandos dessas escolas especializadas a convivência com a sociedade em geral, com o apoio das famílias (BRASIL, 2020, p. 42). O documento ainda prevê a “efetiva fiscalização para que cumpram sua finalidade e não sejam desvirtuadas com a inserção de educandos que não apresentem a estrita necessidade de apoios múltiplos” (BRASIL, 2020, p. 43).

Portanto, o tom prescritivo do discurso documental da PNEE, potencializado pelas projeções do *dever ser*, acentuam as articulações poder/saber produtoras de subjetividade. E, a partir de nossas bases teóricas e metodológicas, assentamos nesses flancos nossas análises, afinal “o discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo” (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Considerações Finais

As prescrições legislativas da PNEE foram aqui analisadas a partir do debate acerca da educação inclusiva. A metodologia qualitativa de análise nos conduziu à discussão da política nacional instituída em 2020, orientada pelos autores que vêm pesquisando a temática. Nossa análise aponta que a Política Nacional de Educação Especial não contempla o atual debate acerca da educação inclusiva, marginalizando os elementos discursivos que já circulam socialmente. A prescrição normativa, ainda, fere princípios dos direitos das Pessoas com deficiência, acentuando um modelo segregador de educação especial e reforçando o atendimento apartado dessas pessoas - em centros especializados, escolas e classes especiais. Tais práticas retomam uma perspectiva excludente, pautada no capacitismo e no modelo médico de deficiência.

Como dispositivo discursivo materializado, identificamos na PNEE o exercício dos eixos/forças das inter-relações mutuamente afetadas de saber, poder e subjetividade (FOUCAULT, 2008). A vontade de verdade é impulsionada pelas práticas discursivas que também são, elas mesmas, realimentadas dentro desse jogo de forças: “lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Nesse processo, “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247). Vemos, portanto, que o perigo da PNEE aparece como “uma manifestação do próprio diferencial entre as muitas vontades de potência que constituem o espaço social” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 950).

Em uma rede com uma multiplicidade de pontos de resistência, o poder se estabelece configurando os perigos dos elementos discursivos representados pela prescrição normativa da PNEE. No campo estratégico das relações de poder, como o outro termo destas, as resistências se expõem como “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (FOUCAULT, 1988, p. 91). Assim, nossa análise da PNEE busca, portanto, tecer nós desta rede de poderes e perigos, ampliando seu alcance e se abrindo a novos pontos na trama da garantia do direito à educação inclusiva.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9.394/1996.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.**

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora brasiliense, 2012.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o cuidado de si**. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. (Orgs.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 38ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FROHLICH, Raquel; LOPES, Maura C. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 995-1008, out./dez. 2018.

KAUFFMAN, James M.; BADAR, Jeanmarie. Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. **Journal of International Special Needs Education**, 17, 2014, p. 13–20.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura C. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

Recebido em: 12 de fevereiro de 2021.

Aprovado em: 22 de março de 2021.