

Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e discontinuidades

Special-needs Education Policies in Brazil: threats, contradictions and discontinuities

Políticas de Educación Especial en Brasil: amenazas, contradicciones y discontinuidades

Geandra Claudia Silva Santos¹

Adelaide de Sousa Oliveira Neta²

Alexandra Ayach Anache³

DOI: 10.20435/serieestudos.v28i62.1759

Resumo: Mudanças na cena política brasileira tem gerado um contexto de contrarreformas resultantes da lógica neoliberal, com tendência ultraconservadora, que atingem os direitos sociais conquistados, com implicações importantes nas políticas educacionais e sob a influência dos organismos internacionais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, nesse contexto, sofre ameaça de revogação, por meio do Decreto 10.502/2020 do Ministério da Educação. O artigo objetiva analisar mudanças propostas na revisão da PNEEPEI, por meio do decreto em correlação com documentos internacionais e com as políticas ultraconservadoras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental. Os resultados apontam a relevância da PNEEPEI no avanço da educação inclusiva. O decreto, inspirado pela Declaração de Incheon, visa alterar a organização da Educação Especial que representa riscos à manutenção da perspectiva inclusiva, ao defender, dentre outros aspectos, a descaracterização do Atendimento Educacional Especializado, o estímulo à matrícula em espaços especializados; ampliação da participação do setor privado; responsabilização de famílias na decisão sobre matrícula. Conclui-se que a inclusão é uma construção complexa e contínua e não ocorre só alterando a organização da Educação Especial, mas alterando a estrutura excludente da educação geral, para garantir acesso e aprendizagem.

Palavras-chave: política educacional; organismos internacionais; educação especial inclusiva.

Abstract: Changes in the Brazilian political scenery have caused a context of counter-reforms which are result from the ultra-conservative neoliberal tendency that affect acquired social rights, generating important implications for educational policies under the influence of international

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Tauá, Ceará, Brasil.

² Secretaria Municipal da Educação (SME), Fortaleza, Ceará, Brasil.

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

organizations. The Decree 10.502/2020 established by the Ministry of Education threatens the 2008 *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI) – Brazilian National Policy on Special-needs Education – with repeal. This paper aims to analyze the changes proposed in the revision of PNEEPEI by the mentioned Decree in correlation with international documents and ultra-conservative policies. The research is qualitative based on documents. Results point to the relevance of PNEEPEI in advancing inclusive education. The Decree, inspired by Inchoen Declaration, aims at modifying the organization of Special-Needs Education, representing risks to the maintenance of an inclusive perspective when defending, among other aspects, the de-characterization of Specialized Educational Assistance; encouraging enrollment in specialized centers; expansion of private sector participation; delegate to the families the decision on enrollment. It is concluded that inclusion is a complex and continuous construction and does not occur only by changing the organization of Special-Needs Education, but by changing the excluding structure of education as whole in order to guarantee access and learning.

Keywords: educational policy; international organizations; inclusive special-needs education.

Resumen: Los cambios en el escenario político brasileño han provocado un contexto de contrarreformas resultantes de la lógica neoliberal, con tendencia ultraconservadora, que afectan derechos sociales adquiridos, generando importantes implicaciones para las políticas educativas bajo la influencia de los organismos internacionales. El Decreto 10.502/2020 establecido por el Ministerio de Educación amenaza derogar la *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI), de 2008 – política nacional brasileña sobre necesidades educativas especiales. Este trabajo tiene como objetivo analizar los cambios propuestos en la revisión del PNEEPEI por el mencionado decreto en correlación con documentos internacionales y políticas ultraconservadoras. La investigación es cualitativa y se basa en documentos. Los resultados apuntan a la relevancia del PNEEPEI en el avance de la educación inclusiva. El decreto, inspirado en la Declaración de Inchoen, pretende modificar la organización de la Educación Especial, representando riesgos para el mantenimiento de una perspectiva inclusiva al defender, entre otros aspectos, la descaracterización de la Atención Educativa Especializada; fomentar la inscripción en centros especializados; expansión de la participación del sector privado; dejar las familias a cargo de la decisión sobre la inscripción. Se concluye que la inclusión es una construcción compleja y continua y no se da solo cambiando la organización de la Educación Especial, sino cambiando la estructura excluyente de la educación en su conjunto para garantizar el acceso y el aprendizaje.

Palabras clave: política educativa; organizaciones internacionales; educación de necesidades especiales inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A defesa de uma educação para todos se amplia nos anos 1990, inicialmente na Conferência Mundial de Educação para Todos e da qual se originou a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), nos quais se inscrevem as lutas em favor do direito à educação das pessoas com deficiência. A essa convenção, seguiram-se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que trata de princípios,

políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais; a Convenção de Guatemala (UNESCO, 1999), que aborda a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade; e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007), que compõem o repertório em defesa da proteção dos direitos das pessoas com deficiência.

As ocorrências anteriores integram a agenda global criada por organismos internacionais bilaterais, como a Organização das Nações Unidas, o Banco Mundial e a Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento, que defendem um entendimento comum, no qual a educação vincula-se ao desenvolvimento econômico dos países como ferramenta estratégica de preparação da mão de obra para o mercado e para minimizar as consequências da desigualdade social.

A inclusão ganha força como perspectiva orientadora dos movimentos supracitados, passando a integrar as políticas públicas nos seus países signatários. Esse movimento tem como marco inicial a construção de uma sociedade democrática representada, em termos políticos, pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que defende a garantia dos direitos, a igualdade de condições entre as pessoas e a redução das desigualdades e discriminações, principalmente, relacionada à educação de grupos sociais historicamente excluídos.

A perspectiva inclusiva na educação foi ratificada em documento recente, Educação 2030: Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), integrando a agenda internacional, que visa assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

No Brasil, a crescente luta pela igualdade delineou-se a partir dos anos 2000, mais precisamente após o ano de 2003, quando o governo federal iniciou a implantação e o fortalecimento de programas sociais e de políticas afirmativas como alternativas de enfrentamento da exclusão de diferentes parcelas da população. Estas ações culminaram com ampliação e regulamentação de direitos das pessoas com deficiência na educação, saúde, transporte, dentre outros.

Nos últimos anos, a Educação Especial tem sofrido muitas mudanças paradigmáticas, com implicações nas políticas públicas mundiais. “A mudança mais significativa é aquela que aponta para a necessidade de enfraquecer processos de afastamento da convivência em sociedade das pessoas com deficiência” (BEYER, 2012, p. 2). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.

9.394/96 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n. 13.146/2015 (BRASIL, 2015a) são exemplos dos avanços das políticas brasileiras inspiradas nas declarações internacionais que defendem acesso à escolarização nos sistemas regulares de ensino aos estudantes com deficiência, em oposição à segregação até então dominante.

Entretanto, marcos normativos, por si, não asseguram os direitos das pessoas com deficiência e o cumprimento dos deveres imputados ao sistema de ensino. As fragilidades educacionais nos mais diferentes aspectos – arquitetônicos, materiais, organizacionais e pedagógicos – acabam por contribuir para a manutenção das desigualdades de acesso e apropriação dos bens culturalmente produzidos, por meio da educação. É nesse cenário de contradições que as lutas sociais emergem para assegurar o atendimento às necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial, a partir do estabelecimento de ordenamentos jurídicos específicos, ampliando-se o acesso aos bens comuns. A PNEEPEI tem sido a expressão de decisões de governo alinhadas às orientações internacionais, promovendo mudanças no papel da Educação Especial na organização da escolarização dos estudantes, em direção oposta à segregação institucional, até então dominante no Brasil.

Muitos autores desenvolveram estudos que constataram avanços, contradições e desafios que coexistem na elaboração e efetivação da PNEEPEI (REBELO; KASSAR, 2017; LUSTOSA; FERREIRA, 2020). Na contramão dos avanços alcançados por essa Política, a proposta de sua revisão apresentada pelo MEC, em 2018, resultou no Decreto n. 10502/2020 (BRASIL, 2020a). Em virtude da elaboração do documento ter se dado sem diálogo amplo com a sociedade, desencadeou mobilização política por parte da comunidade acadêmica e militantes dos direitos dos estudantes da Educação Especial, com apoio de alguns parlamentares. Essa mobilização resultou na suspensão da eficácia do documento pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Entendemos que as condições históricas e materiais que ameaçam as garantias constitucionais relacionadas ao direito dos estudantes da Educação Especial, mesmo com a suspensão do Decreto pelo STF, continuam vigentes e se expressam concretamente nas concepções e diretrizes integrantes deste documento. Desta feita, o texto aqui apresentado objetiva analisar as mudanças propostas na revisão

da PNEEPEI, por meio do Decreto do MEC, em correlação com a Educação 2030: Declaração de Incheon e o contexto ultraconservador em curso no país.

Com este estudo, poderemos colocar em relevo as bases, relações e os desdobramentos que compreendem o rumo das políticas direcionadas à Educação Especial no Brasil, atualmente, para lançarmos luzes sobre debates e produções científicas necessárias ao enfrentamento epistemológico e político-pedagógico em defesa de uma educação democrática, laica, inclusiva e socialmente referenciada. Para isso, é fundamental explicitar e discutir as condições contraditórias envolvidas na elaboração e efetivação de políticas sociais nos limites da lógica capitalista, para pensar a construção de práticas coerentes com os direitos garantidos nos documentos legais.

O estudo insere-se na abordagem qualitativa definida por Lüdke e André (2013) como aquela cuja investigação é direcionada a compreender os fenômenos humanos e a natureza de suas relações consigo e com o meio social. Consiste numa pesquisa documental, caracterizando-se pelo “[...] exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares” (GODOY, 1995). O tratamento analítico abrangeu os documentos Declaração de Incheon, Decreto n. 10.502/2020 (BRASIL, 2020a), materiais escritos por entidades, tais como Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, que versam sobre as mudanças propostas à PNEEPEI.

O presente artigo está organizado em três seções: a primeira aborda as políticas públicas no contexto do capitalismo neoliberal e as suas bases para pensar a proposta de mudanças na Educação Especial; a segunda será dedicada à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: entre avanços e limitações; a terceira apresentará os riscos de descontinuidade da perspectiva inclusiva presente na proposta da nova Política Nacional de Educação Especial.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO CONTEXTO DO CAPITALISMO NEOLIBERAL: BASES PARA PENSAR A PROPOSTA DE MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As políticas públicas são construções sociais vinculadas a diferentes setores da administração pública e expressam a forma como os problemas sociais são definidos e podem ser enfrentados na trama complexa da correlação de forças integradas às disputas de grupos sociais, na esteira da luta de classes. Marcos normativos não podem ser identificados como instrumentos lineares e mecânicos da efetivação de direitos sociais, e sua importância surge do caráter contraditório de sua constituição, que sempre requer luta (CURY, 2002). Essa luta pode pavimentar a conquista de direitos e oportunidades ou aprofundar os mecanismos de exploração existentes.

O contexto em que a PNEEPEI foi gestada, período 2003-2016, é definido como neodesenvolvimentismo, ou seja, um projeto burguês que busca crescimento econômico com menor desigualdade social, com ganhos em áreas sociais como a educação e o combate à extrema pobreza, mas sem intenção de alterar aspectos estruturais do capitalismo (ALVES, 2016). Nessa conjuntura política e econômica brasileira, construiu-se um caminho de institucionalização do sistema educacional inclusivo, em nível nacional, na esteira das recomendações dos organismos internacionais, na qual a PNEEPEI é uma expressão contundente.

A Educação Especial, como modalidade de educação, apresenta-se como complementar e suplementar ao ensino comum no âmbito da escolarização obrigatória, por meio do suporte articulador do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Pietro (2015) afirma que essa reorganização demonstra as decisões adotadas pelo governo federal, com certo apoio da sociedade, pois estados e municípios aderiram às orientações da PNEEPEI e outros documentos do MEC.

O momento atual inaugurado com o golpe de 2016, que culminou com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, testemunha o avanço do ultracorporativismo econômico e social (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019), projeto histórico adotado pela extrema direita no Brasil, com seus ideais negacionistas, contrários à liberdade de pensamento e expressão. Cada vez mais, o mercado torna-se o centro da organização social, livre de intervenções e regulações externas, no qual as políticas sociais são avaliadas como intervenções indesejáveis, porque as desigualdades são explicadas como consequências das capacidades naturais,

dependentes da vontade de cada indivíduo, e não das condições historicamente construídas (SANFELICE, 2006).

O Estado, por sua vez, assume uma versão minimizada ante o poder de regular/controlar a ação do mercado nos diferentes setores da vida social, submetendo-se às suas regras e defendendo seus interesses. As políticas sociais, como a educação, deixam de ser um direito e se convertem em serviço/produto a ser consumido/negociado no mercado cada vez mais globalizado, cumprindo o objetivo de “[...] liquidar com a esfera pública, o trabalhado público, liquidar a Educação Básica e dar ao mercado a prerrogativa de gerir as relações trabalhistas e os processos educativos” (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019, p. 102).

No que pese as sociedades capitalistas defenderem a igualdade de oportunidades, como garantias à cidadania, por meio do acesso universal a certos bens e serviços, na prática, a igualdade restringe-se ao mínimo de garantias para sobrevivência dos indivíduos, por meio de serviços considerados requisitos humanos essenciais para o aumento da produtividade no mundo do trabalho (COSSETIN; DOMICIANO; FIGUEIREDO, 2020). Ou seja, não há a menor possibilidade de compartilhamento dos modos e bens produção com todos os cidadãos, em uma sociedade organizada sob a lógica capitalista, pois esta não consegue cumprir suas promessas civilizatórias (ALVES, 2016).

No que tange à educação, desde 1990, houve a expansão da internacionalização no campo da educação, na qual os organismos internacionais têm desempenhado um papel significativo na formulação das políticas educacionais em face da globalização, seja de natureza técnica ou financeira. Exemplo são as reformas educacionais que resultaram na elaboração de bases curriculares e o fortalecimento dos sistemas de avaliação em larga escala, que visam submetê-las às exigências do mercado (FREITAS, 2018).

Resultaram das investidas mais recentes dos organismos internacionais na educação brasileira as contrarreformas curriculares do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Curricular de Formação de Professores (BNC-Formação). Esses eventos compõem o conjunto das contrarreformas mais amplas aprovadas (Teto dos Gastos Públicos: EC n. 95/2016 [BRASIL, 2016]; Trabalhista: Lei n. 13.467/2017 [BRASIL, 2017]; Previdência Social: EC n. 103/2019 [BRASIL, 2019]) e em tramitação no Congresso Nacional (Administrativa: PEC n. 32/2020 [BRASIL, 2020b]), materializando a destruição dos direitos sociais

conquistados historicamente pela classe trabalhadora, na quadra histórica em que é improvável conciliar capital e trabalho.

Nas contrarreformas curriculares apontadas, alterações pertinentes ao papel da Educação Especial inclusiva foram propostas e seguem em implementação nas escolas: na BNCC, o esvaziamento do papel da Educação Especial na reestruturação do currículo e a negação de sua natureza transversal como modalidade de ensino; a BNC-Formação se omite da responsabilidade de assumir a educação inclusiva ao negar conhecimentos, saberes e experiências cruciais à compreensão da diversidade no processo educativo (SANTOS *et al.*, no prelo).

É nesse contexto que se dá a elaboração da nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e, apesar da educação inclusiva estar presente em sua denominação e ocupar centralidade nos enunciados que a compõem, apresenta-se mais como uma ameaça de descontinuidade e desmonte das políticas educacionais inclusivas do que uma proposta para aprimorar o processo iniciado pela PNEEPEI. Vejamos na sequência.

3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: ENTRE AVANÇOS E LIMITAÇÕES

A Educação Especial, em diferentes tempos históricos, reflete os modos de pensar e agir da sociedade diante das pessoas com deficiência. Para estudiosos como Mazzotta (2003), embora a Educação Especial esteja presente nas políticas educacionais brasileiras, desde o final da década de 1950, essa tem se apresentado em regra como parte *indesejável* do processo educacional. Essa postura, marcada pela rejeição da presença de pessoas com deficiência na escola comum, é reflexo dos paradigmas educacionais excludentes, orientando a organização escolar por uma visão determinista, mecanicista e reducionista da educação (MANTOAN, 2003).

Em outra direção, reiteramos que a inclusão escolar propõe a ruptura com paradigmas educacionais que promovem a divisão dos sistemas de ensino em regular e especial e sugere que todos os estudantes frequentem os mesmos espaços educacionais. Para romper com a dualidade dos sistemas de ensino e consolidar novos paradigmas educacionais, é necessário, dentre outros aspectos, um aparato normativo que oriente os sistemas de ensino para inclusão dos estudantes da Educação Especial, garantindo acesso e permanência, com oportunidades de desenvolvimento humano.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2015b) é o primeiro marco na afirmação da educação como um dos direitos relevantes à formação humana, como premissa para o exercício da cidadania. Essa lei prevê, no artigo 206, inciso I, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino. Garante, ainda, no artigo 208, a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2015b). Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 2006, foi ratificada pelo Brasil, como Emenda Constitucional, por meio do Decreto n. 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

No Brasil, a tentativa de efetivar as condições legais para romper com perspectivas segregacionistas de escolarização emerge no campo educacional a partir da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), inspirada pelas declarações internacionais supracitadas. No Art. 58, a definição de Educação Especial consta como a modalidade de educação escolar ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2013).

A PNEEPEI, em acordo com a LDB, assinala importantes avanços na definição da Educação Especial na perspectiva inclusiva, que consiste no paradigma educacional, baseado nos direitos humanos, que “[...] conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 10). Assim, afirma o caráter transversal da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades.

Essa definição busca romper como a ideia de sistemas paralelos de ensino (comum e especial) e insere no contexto da escola comum a responsabilidade pelo ensino dos conteúdos correspondentes aos níveis e às modalidades, nos quais os estudantes da Educação Especial devem ser matriculados, visando à garantia da maior igualdade de oportunidades a eles, conforme assinalado no Decreto n. 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

A PNEEPEI define que o objetivo da Educação Especial é garantir o acesso, a participação e a aprendizagem aos estudantes que compõem seu público, nas escolas comuns. Assinala ainda que é “[...] direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 4). Seguindo essa compreensão, apresenta o AEE como serviço que deve ser desenvolvido de modo integrado ao projeto pedagógico da escola e em

articulação com o ensino comum, para promover o acesso ao currículo devidamente adequado às necessidades específicas dos estudantes.

O Decreto n. 7.611/2011 estabelece a oferta do AEE no contraturno ao ensino comum e pode ser realizado em salas de recursos multifuncionais na escola ou em centros de AEE, inclusive em instituições privadas conveniadas com o poder público, que, por sua vez, deve prover o financiamento e apoio técnico. Nesse caso, o AEE não é substitutivo da escolarização, pois o acesso a ele exige matrícula na escola comum (BRASIL, 2011).

Essa configuração se materializou gradativamente com a implementação da PNEEPEI e estimulou o aumento das matrículas dos estudantes da Educação Especial no ensino comum. Rebelo e Kassar (2017) afirmam que essa ampliação é decorrente da aprovação da PNEEPEI, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Mesmo reconhecendo os avanços decorrentes dessa política, ainda são precárias suas condições de efetivação, resultando em limitações, tal como o reduzido acesso ao AEE. Reverberam, também, no ambiente escolar, problemas relacionados à formação dos professores, à articulação entre o ensino comum e o AEE, à avaliação da aprendizagem e às ações pedagógicas que promovam a aprendizagem dos conteúdos curriculares (MENDES; ALMEIDA; CABRAL, 2015).

No entanto, os problemas mencionados são produzidos graças à natureza excludente da escola, que resiste às regulamentações em favor da construção de uma educação inclusiva, como expressão das contradições típicas da lógica capitalista na educação. Colocar o foco da solução na retomada de espaços especializados para os estudantes da Educação Especial é assumir a questão de forma simplista e atomizada, como se pretende na nova PNEE.

4 OS RISCOS DE DESCONTINUIDADE DA PERSPECTIVA INCLUSIVA PRESENTE NA PROPOSTA DA NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em 2018, a PNEEPEI completou 10 anos de sua publicação e, diante disso, nesse ano, deu-se início à elaboração de uma nova PNEE pelo MEC. O ano de 2020 marcou a apresentação da proposta e sua trajetória de disputas políticas e judiciais, ainda em curso, porque provocou diversas críticas e posições contrárias.

Ela evidencia, em seu conteúdo, a possibilidade de retrocessos quanto à efetiva inclusão dos estudantes da Educação Especial no sistema regular de ensino.

As mudanças propostas à Educação Especial, que resultaram no Decreto n. 10502/2020 (BRASIL, 2020a), são reflexos do contexto político-ideológico que rompe com um projeto de desenvolvimento de país mais preocupado com as políticas sociais e busca redefinir o papel do Estado na educação, estabelecendo novas formas de pensar as políticas públicas de inclusão escolar. Destarte, o contexto imposto por essas mudanças pode provocar o esvaziamento dos direitos universais e sua consequente concretização em políticas sociais, em particular as que tangem à Educação Especial.

Em razão dessas ameaças, muitas foram as manifestações em reação à proposta de uma nova PNEE, das quais podemos destacar o documento intitulado *Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, elaborado pelo LEPED (GRABOIS; DUTRA; CAVALCANTE, 2008). Com a participação de diversas instituições, traz análises e manifestações sobre a proposta de reforma da PNEEPEI; ANPED e ABPEE também apresentaram nota de repúdio ao decreto, afirmando a consonância dele com o projeto de desmonte do Estado em curso, induzindo o processo de privatização da educação, assim como o movimento *Pela Inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto n. 10.502/2020*, idealizado pela Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva (ANPED-ABPEE, 2020; BRASIL, 2020a).

A primeira versão do documento elaborado pelo MEC intitulou-se *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida* (BRASIL, 2020a) e foi apresentada em setembro de 2018. Esse título exclui o termo *perspectiva da educação inclusiva*, embora mantenha a expressão *inclusiva* associada a outros termos, aparentemente espelhada na denominação do documento *Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*, oriunda do Fórum Mundial de Educação, organizado pela Unesco, na Coreia do Sul, em 2015, sendo o Brasil seu signatário (UNESCO, 2016).

Em consonância com a agenda global coordenada pela Unesco, essa Declaração (UNESCO, 2016), inspirada nos direitos humanos, reconhece o papel da educação como principal impulsionador para o desenvolvimento, ou seja, transformadora de vidas, por ser elemento-chave para atingir o pleno emprego e a

erradicação da pobreza, como um dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS 04).

A qualidade inclusiva e equitativa da educação é o alicerce para o enfrentamento das disparidades e desigualdades no ingresso, na participação e nos resultados de aprendizagem de grupos de estudantes mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências. Assim, os países devem garantir a esses grupos o acesso a todos os níveis de educação e formação profissional. Financiamento adicional, governança, avaliação dos resultados de aprendizagem e responsabilização liderada pelos cidadãos na educação são quesitos necessários para atingir objetivos e metas definidas na Declaração de Incheon (UNESCO, 2016).

Observa-se a vinculação direta entre educação e desenvolvimento econômico, sem considerar o sociometabolismo do capital que serve de base e dinâmica, ocultando a natureza excludente e capacitista da sociedade. O caráter transformador de vidas imputado à educação sintetiza-se na responsabilização de indivíduos e grupos que, por um lado, ganham o poder de decisão sobre a participação na dinâmica social, usufruindo da liberdade de escolha, por outro lado, para consolidarem a participação social, precisam desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, criatividade e flexibilidade para se adaptar às demandas do mercado.

A gestão dos processos educacionais se dá por meio de sistemas de avaliação em larga escala e mecanismos científicos produtores de evidências que atestam o êxito dos investimentos e ações desenvolvidas nos países, visando orientar mudanças de rumo (FREITAS, 2018). Esses mecanismos anunciam mudanças no padrão de regulação da política educacional no Brasil, no qual a regulação gerencial, em alguma medida, tem marcado as escolhas políticas mais recentes na Educação Básica (TRIPODI; SOUSA, 2018).

A governança em rede eclode como estratégia de estabelecer parcerias entre Estado e sociedade civil, seguindo uma tendência de privatização. Ou seja, as organizações estatais não agem nem definem isoladamente as políticas, e as redes que compõem esse modelo integram atores locais e internacionais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014). Segundo Tripodi e Sousa (2018, p. 240), “Passam, então, a compor as ‘forças alternativas’ ao Estado, enquanto provedor direto de serviços sociais, as Organizações Sociais”, que compõem o terceiro setor.

A Declaração de Incheon, em certa medida, repercute nas definições presentes no conteúdo da nova PNEE, que aponta para alteração do formato da

Educação Especial vigente, defendendo ora a inclusão, ora a integração, sob a seguinte alegação: “[...] muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas” (BRASIL, 2020a, p. 6).

Na nova PNEE, destacam-se os aspectos analisados, na sequência, que são indicadores da descontinuidade da perspectiva inclusiva, tendo como referência a PNEEPEI, em articulação com as definições da Declaração de Incheon, considerando as denominações Inclusiva, Equitativa e Aprendizado ao longo da vida.

Na nova PNEE, o Art. 4º, Incisos I e III, expressa a garantia do AEE como direito constitucional e destaca que sua institucionalização deve extrapolar “[...] tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar” (BRASIL, 2020a, p. 115). No Art. 7º, são apresentados, de modo confuso, serviços e recursos da Educação Especial, tais como: centros de AEE; classes e escolas especializadas; escolas-polo de AEE; sala de recursos; serviços de AEE etc.

Percebe-se a descaracterização do papel do AEE na educação, ao prever funções alheias à natureza complementar/suplementar, bem como ao apresentar outros formatos de oferta, de modo, imprecisos. Segundo o LEPED (GRABOIS; DUTRA; CAVALCANTE, 2018, p. 22), o ataque ao AEE evidencia-se por meio da afirmação de que uma reformulação se justifica, porque a organização atual da Educação Especial se restringe ao AEE. Essa afirmação revela a falta de entendimento do MEC sobre a PNEEPEI, assim como sinaliza para “permitir novamente que a Educação Especial seja de natureza substitutiva à escola comum”.

Entendemos que o AEE surge como um mecanismo que ganha importância dentro da organização pedagógica para possibilitar o planejamento de ações didáticas articuladoras do comum e do especializado, com a finalidade de criar oportunidades adequadas ao acesso do estudante ao currículo. O AEE na escola é uma alternativa orientadora de objetivação do significado da transversalidade assumida pela Educação Especial, no âmbito de um sistema inclusivo (BRASIL, 2015a), portanto, sem substituir a escolarização.

A nova PNEE, também, demonstra desvirtuamento da perspectiva inclusiva. Na introdução, expõe uma “bifurcação” contendo as abordagens da Educação Especial e da inclusão total, tecendo uma argumentação baseada na contraposição entre elas e na valorização da primeira, para fundamentar a defesa da reestruturação da PNEEPEI. A concepção da Educação Especial vigente não deve

criar oposição entre as duas abordagens, haja vista a orientação central ser a perspectiva inclusiva da modalidade e do sistema de ensino.

Outro exemplo está explícito no Art. 9º, nos incisos I e III, respectivamente:

[...] elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos [...]; III - definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas [...]. (BRASIL, 2020a, p. 120).

As escolas inclusivas são mencionadas como distintas dos outros formatos de escola, restringindo a inclusão às escolas comuns, negando-a como princípio educacional.

Na Declaração de Incheon, todas as metas estão orientadas a fazer mudanças nas políticas educacionais e concentrar esforços para assegurar a inclusão, sobretudo, daqueles mais vulneráveis (UNESCO, 2016). Ao contrário, a nova PNEE propõe matrículas nas escolas especiais aos estudantes que não se beneficiam das escolas inclusivas, por necessitarem de diferentes tipos de metodologias e equipamentos específicos, destinados a públicos específicos da Educação Especial (BRASIL, 2020a).

Essa forma de resolver o problema da ineficiência da escola para atender à diversidade dos estudantes, ferindo o princípio da equidade, resulta em forte indício de negação do acesso ao saber sistematizado e curricular e parece criar um sistema de segregação em cascata, quando menciona grupos específicos dentro da Educação Especial. Não por acaso, o presidente do Brasil, no lançamento da nova PNEE, afirmou que “O pessoal acha que juntando tudo, vai dar certo. Não vai dar certo. A tendência é todo mundo ir à esteira daquele com menor inteligência. Nivela por baixo” (TEÓFILO, 2021, s.p.).

Está representada nessa lógica pedagógica a visão capacitista e o modelo biomédico de deficiência, há muito questionado pelo movimento da inclusão em todo o mundo. Em exaustivo estudo da produção científica internacional, ação registrada pelo Conselho Federal de Psicologia, as pesquisadoras concluíram que

[...] a educação inclusiva, além de não atrapalhar a escolarização de pessoas sem deficiência, é elemento fundamental na construção de padrões de sociabilidade intra e extraescolares menos discriminatórios, mais respeitosos e dignos para todos. (ANGELUCCI; RAHME; ANACHE, 2022, p. 89).

Dias (2022, p. 104) assevera que, ao defender a separação, “[...] esvaziaria o sentido e razão de ser da educação inclusiva, além de contrariar todas as obrigações assumidas pelo Brasil enquanto signatário dos tratados internacionais e violar os dispositivos constitucionais”.

O retorno das escolas especiais representa a participação das instituições privadas na implementação da nova PNEE. Ao contrário do que ocorre sob a orientação da PNEEPEI, o serviço a ser prestado por elas não corresponde, necessariamente, ao AEE. Isso pode resultar em múltiplas formas de ofertas educativas sem controle do Estado, que deve garantir o alinhamento com as políticas educacionais vigentes. Considerando o incentivo às matrículas em espaços especializados, mais estudantes estarão nas escolas especiais e mais recursos públicos serão destinados, sacrificando os investimentos na rede pública.

A relação entre poder público e organizações sociais já está assegurada na oferta do AEE, a partir do Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011), e corresponde ao entendimento presente na Declaração de Incheon, representada pela indicação recorrente da necessidade da boa governança e parcerias com a sociedade civil por parte dos governos. A implementação da Educação 2030 exige “[...] mecanismos nacionais, regionais e globais de governança, responsabilização, coordenação, monitoramento, acompanhamento e revisão, comunicação e avaliação” (UNESCO, 2016, p. 26).

Dentre os mecanismos geradores de eficiência e eficácia para implementação da Declaração, o setor privado desponta como colaborador importante, inclusive, para investir recursos na educação, em parcerias que “demandarão coordenação efetiva e mecanismos regulatórios para garantir a transparência e a responsabilização”. Segundo a Declaração, as OS integradas em base ampla “precisam ser engajadas e envolvidas em todos os estágios, desde o planejamento até o monitoramento e a avaliação, tendo sua participação institucionalizada e garantida” (UNESCO, 2016, p. 27). Nessa rede ampla, na área da Educação Especial, entram as instituições filantrópicas com *expertise* na oferta de serviços especializados, ampliando as vias de privatização da educação.

Conforme Shiroma e Evangelista (2014), o Estado não deixou de ser responsável pelos serviços públicos, mas se alterou a efetivação dessa tarefa em busca de uma nova forma de sociabilidade que assegure a coesão social, por meio de um novo modelo de “gestão pública” caracterizado pelo incremento de

parcerias público-privadas, decorrentes das tensões entre equidade e eficiência. Isso espelha a lógica neoliberal do estado mínimo para regular a ação do mercado representado pelas instituições privadas que passam a disputar recursos públicos (FRIGOTTO; FERREIRA, 2019).

Para o monitoramento e controle dos processos educativos, ganha relevo a avaliação em larga escala e decisões baseadas em evidências. A Declaração defende a criação de uma cultura de pesquisa e avaliação com o intuito de orientar a implementação de estratégias, contribuindo com os objetivos de responsabilização e desenvolvimento (UNESCO, 2016). A nova PNEE prevê a busca de evidências científicas sobre a melhor forma de educar os estudantes nas escolas inclusivas e especializadas, bem como os resultados do trabalho docente que precisa ser avaliado, para atestar o êxito de suas intervenções.

Outro mecanismo previsto na Declaração é o estímulo ao envolvimento das comunidades no gerenciamento das escolas, para garantir a boa governança da educação. “O aumento da responsabilização no âmbito da escola pode fortalecer a eficiência na oferta dos serviços” (UNESCO, 2016, p. 27). Na nova PNEE, o mecanismo de responsabilização se apregoa, em certa medida, na liberdade de pais e estudantes fazerem as escolhas sobre o modelo de escolarização comum ou especial, dentre as opções disponíveis. O encaminhamento dos estudantes aos espaços especiais deve ser orientado, após avaliação biopsicossocial feita na escola, por equipe multiprofissional, com a participação da família e do estudante na decisão final (BRASIL, 2020a).

Liberdade de escolha e responsabilização imputadas a parcelas da população em situação de vulnerabilidade pode, na prática, representar transferência de responsabilidade e desfiliação do Estado com as garantias que promovem inclusão e equidade na educação. Talarico *et al.* (2022) asseveram que o direito à liberdade de escolha não existe juridicamente, porque indica que a pessoa está renunciando um direito fundamental, no caso, a educação, segundo a Constituição Federal de 1988 e a LBI. Ademais, o desenvolvimento de uma educação inclusiva e equitativa só se tornará realidade se os estudantes e seus familiares estiverem presentes na escola, para reivindicar novas condições, atitudes e práticas.

Quanto à aprendizagem ao longo da vida presente nos dois documentos, concorre para ampliação das experiências educativas, desde a infância, como direito de todos. Na nova PNEE, esse aprendizado está vinculado à percepção de

que “[...] a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto” (BRASIL, 2020a, p. 47).

No que tange ao ingresso dos estudantes nos espaços especializados que não tenham compromisso com a aprendizagem curricular, como poderão se apropriar dos recursos cognitivos e subjetivos necessários à ascensão no curso da escolarização? Como ingressar na universidade, conforme a nova PNEE, sem desenvolver esses recursos? A pandemia revelou como a maioria das famílias dos estudantes da Educação Especial sentiram dificuldades para conciliar a luta pela sobrevivência, os cuidados domésticos e as tarefas escolares transferidas ao domicílio, sem apoio e condições adequadas. Considerando a vulnerabilidade dessas famílias para garantir oportunidades culturais extraescolares, terão as instituições públicas e privadas condições de dar conta dessa tarefa?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos aspectos analisados, observou-se que a nova PNEE expressa o processo de reconfiguração da Educação Especial dentro dos limites impostos pelo capitalismo, como expressão de sua incapacidade de concretizar políticas públicas amplas e promover inclusão e equidade aos estudantes inscritos nessa modalidade. A descaracterização do AEE; o desvirtuamento da concepção de inclusão ao relacioná-la somente às escolas regulares; estímulo das matrículas nos espaços especializados, em grande parte, no setor privado; desresponsabilização da garantia do direito à educação, ao usar o mecanismo de responsabilização da família e do estudante para decidir sobre a matrícula. Tudo isso compromete a função precípua da escola, que é o acesso e a apropriação do saber sistematizado, como direito de todos.

A proposta de revisão da PNEEPEI, por meio da nova PNEE, indica a mobilização pela intervenção político-ideológica inscrita na conjuntura atual, tornando-se um aspecto recorrente que demarca as políticas públicas, a partir de 2019. Trata-se de um campo em disputa, atravessado pelos ditames das políticas econômicas e sociais, em acordo com as contrarreformas realizadas que resultou no avanço da retirada de direitos sociais. Para frear esse curso regressivo na educação, exige-se articulação social a fim de encabeçar as lutas inspiradas na Constituição Federal de 1988, requerendo mudanças estruturais e pedagógicas com base nos princípios da inclusão e equidade.

As reflexões construídas demonstram que os desafios constitutivos de práticas inclusivas suscitam mais do que os suportes da Educação Especial, faz-se necessário repensar a exclusão por dentro da educação geral e alterar a estrutura geradora das barreiras que impedem o acesso e a permanência dos estudantes na escola. A perspectiva inclusiva é um processo em construção e da responsabilidade de toda a sociedade. Para concretizá-la, é necessário lutar por melhores condições de vida para superar políticas restritivas, as quais colaboram para o desmonte da educação pública e de todos os outros direitos sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. A esfinge do neodesenvolvimentismo e a miséria do trabalho no Brasil (2002-2013). In: MACÁRIO, E.; VALE, E. S.; RODRIGUES JUNIOR, N. (Org.). *Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016. p. 127-53.

ANGELUCCI, B.; RAHME, M. M. F.; ANACHE, A. A. Manifestação do conselho federal de psicologia sobre o decreto federal nº 10.502/2020. In: ORGANIZAÇÃO COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. *Pela inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502*. São Paulo: Instituto Alana, 2022.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO [ANPED]. *Repúdio sobre o Decreto n. 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*. Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>. Acesso em: 25 out. 2020.

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, p. 33-44, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003/3032>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação [SEMESP]. *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Brasília, DF: MEC; SEMESP, 2020a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Proposta de Emenda à Constitucional n. 32/2020*. Altera disposições sobre servidores, empregados públicos e organização administrativa. Brasília,

DF: Câmara Legislativa, 2020b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2262083>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 103*, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.467*, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n.º 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 95*, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 3 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 85/2015 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. *Decreto n. 6.949*, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 set. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação [MEC]. Secretaria de Educação Especial [SEESP]. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência [CORDE]. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 nov. 2021.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações Subsecretaria de Edições Técnicas. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

COSSETIN, M.; DOMICIANO, C. A.; FIGUEIREDO, I. M. Z. A UNESCO e a Declaração de Incheon: o protagonismo do setor privado na agenda mundial para Educação 2030. *Revista Educere Et Educare – Revista de Educação*, Cascavel, v. 15, n. 37, out./dez. 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/24389>. Acesso em: 25 out. 2022.

CURY, C. A. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-62, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 out. 2022.

DIAS, J. Acesso à educação e a inconstitucionalidade do Decreto federal nº 10.502/2020. In: ORGANIZAÇÃO COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. *Pela inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502*. São Paulo: Instituto Alana, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; FERREIRA, S. M. Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico da educação básica pública. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 32, p. 88-113, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28304/16435>. Acesso em: 10 mar. 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2022.

GRABOIS, C.; DUTRA, C. P.; CAVALCANTE, M. *Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)*. Campinas: LEPED/FE/Unicamp, 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUSTOSA, F. G.; FERREIRA, R. G. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. *Teoria Jurídica Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 87-109, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989>. Acesso em: 21 jan. 2021.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; CABRAL, L. S. A. *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. New York: ONU, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Educação 2030: declaração de Incheon - Rumo a uma educação de qualidade*

inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278>. Acesso em: 10 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala: UNESCO, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 out. 2020.

PIETRO, R. G. Educação especial em municípios paulistas: histórias singulares ou tendência unificadora? In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. *Inclusão Social*, Brasília, v. 11, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 29 out. 2022.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: limites e possibilidades. *Revista de Educação*, Campinas, n. 21, p. 29-40, nov. 2006. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/206/2889>. Acesso em: 25 out. 2022.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S.; OLIVEIRA NETA, A. S. Inclusão e formação de professores em tempos de BNC-Formação: tensões e perspectivas de um debate. In: HOBOLD, M.; SCHLINDWEIN, L. M. *As condições da formação do trabalho docente no cenário pandêmico*. Florianópolis: NUP/UFSC, no prelo.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38,

maio/ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 20 out 2022.

TALARICO, C. A.; SOUSA, C. S.; SANTOS, C. N.; MOURA, M. A. S. A sociedade de amanhã é construída na escola de hoje. *In*: ORGANIZAÇÃO COALIZÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. *Pela inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502*. São Paulo: Instituto Alana, 2022.

TEÓFILO, S. Bolsonaro diz ser favorável a separar alunos inteligentes de “atrasados”. *Correio Brasiliense* [online], Brasília, jan. 2021. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/politica/2021/01/4898782-bolsonaro-diz-ser-favoravel-a-separar-alunos-inteligentes-de-atrasados.html>. Acesso em: 25 out 2022.

TRIPODI, Z. F.; SOUSA, S. Z. Do governo à governança: permeabilidade do Estado a lógicas privatizantes na educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 228-53, jan./mar. 2018.

Sobre as autoras:

Geandra Claudia Silva Santos: Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação Especial pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora adjunta da UECE, com atuação na graduação (cursos de licenciaturas), e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, na área de educação especial/inclusiva. Coordenadora de área do PIBID da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial na UECE, vinculado ao CNPq. Tem publicações na interface educação especial/inclusiva e subjetividade, com ênfase na formação e atuação de professores. **E-mail:** geandra.santos@uece.br, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-7782-6316>

Adelaide de Sousa Oliveira Neta: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Alfabetização de Crianças e em Atendimento Educacional Especializado pela UECE. Graduada em Pedagogia pela UECE. Professora da educação básica da Prefeitura Municipal de Fortaleza. **E-mail:** adelaideoliveira1975@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5699-5858>

Alexandra Ayach Anache: Pós-Doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), com ênfase em Educação Especial. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Licenciada em Psicologia e Graduação em Psicologia pela UCDB. É professora titular da UFMS. **E-mail:** alexandra.anache@ufms.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7937-4448>

Recebido em: 31/10/2022

Aprovado em: 22/01/2023