



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS DO PANTANAL

CAROLINE CARVALHO DA COSTA LIMA LANDIM

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANTECEDENTES,
DISPUTAS, REPERCUSSÕES E ANÁLISE SOBRE O DECRETO
10.502/2020**

CORUMBÁ - MS

2022

CAROLINE CARVALHO DA COSTA LIMA LANDIM

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANTECEDENTES,
DISPUTAS, REPERCUSSÕES E ANÁLISE SOBRE O DECRETO
10.502/2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dra. Andressa Santos Rebelo

CORUMBÁ - MS

2022

CAROLINE CARVALHO DA COSTA LIMA LANDIM

Dissertação intitulada **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ANTECEDENTES, DISPUTAS, REPERCUSSÕES E ANÁLISE SOBRE O DECRETO 10.502/2020**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado na Área de Concentração em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, à banca examinadora abaixo especificada, como requisito para obtenção do grau de Mestre. Aprovado em: 25/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Andressa Santos Rebelo (Orientadora)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN)

Dra. Aline Maira da Silva (Membro Titular)
(Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD)

Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Membro Titular)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN)

Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu (Membro Titular)
(Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD)

Dra. Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira (Membro Suplente Externo)
(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ)

Dra. Vanessa Catherina Neumann Figueiredo (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/CPAN)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus, sua presença sempre me norteou em todos os momentos.

Agradeço, também, a toda minha família, que colaborou de algum modo com a elaboração desse trabalho. Sou muito grata a minha mãe Helena, por ser esse grande exemplo de mulher, de força, por ser meu verdadeiro modelo, não só na vida profissional, como em tantos outros aspectos.

Em especial, agradeço ao Marcus, meu marido, pelo amor e suporte imprescindível, pelos sábios conselhos em tantos momentos difíceis, e por me incentivar nessa caminhada e celebrar comigo cada vitória.

À minha Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Andressa Santos Rebelo pelos ensinamentos, pela paciência, dedicação, cuidado, ética, pelas orientações, pelos conselhos, pela compreensão e por impulsionar o que há em potencial.

Às Professoras Doutoras Aline Maira da Silva e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e ao Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu por terem aceitado, prontamente, o convite para compor a banca examinadora, pelo aprendizado e tantas trocas que contribuíram para a construção dessa dissertação.

Às minhas amigas pelas trocas de experiências, por todo o apoio, parceria e encorajamento, fundamental para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social do Mestrado em Educação da Universidade Federal no Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (UFMS/CPAN). A presente pesquisa visa analisar o processo de elaboração dos documentos normativo e orientador da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, bem como e as manifestações sobre esta em diferentes segmentos sociais. Os objetivos específicos consistem em: Examinar os posicionamentos, ações e mobilizações dos atores e grupos de interesse (pesquisadores, familiares, instituições especializadas privado-assistenciais, Ministério Público Federal, Ministério da Educação, entre outros) no processo de elaboração da Política Nacional de Educação Especial entre 2016 e 2021, período de sua discussão e tentativas de alteração; e conhecer as diretrizes políticas dos documentos normativos e orientadores que tratam da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida, promulgada por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. A pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa e pesquisa documental. Para a análise das fontes, foram organizados os eixos: a) Aprendizagem ao Longo da Vida; b) Direito à Educação Inclusiva; c) Atendimento Educacional Especializado; e d) Direito à educação, escolha da família em relação às instituições de ensino. Os resultados apontam a significação do conceito Aprendizado ao Longo da Vida a partir de seu surgimento na legislação brasileira, que vem tensionado diante da repercussão do tema, além das intencionalidades do legislador, com conceitos abertos, sem especificar como e de que forma será materializado. Além disso, o referido Decreto contraria a carta constitucional, tratados internacionais, legislações e outras normativas vigentes, pois incentiva a conservação de um sistema de educação alternativo e paralelo ao Público-Alvo da Educação Especial. O Decreto traz ainda, o entendimento equivocado sobre a diferença entre uma sala de aula e o espaço ocupado pelo Atendimento Educacional Especializado, além de uma ampliação do atendimento. O papel das famílias recebe destaque em diversos trechos do documento normativo, que ressalta sua participação e responsabilização pelo processo de escolarização de seus filhos, pessoas já fragilizadas em suas experiências com os seus direitos, além de apresentarem pouca ou até mesmo a inexistência de informação adequada sobre as possibilidades de atendimento e desenvolvimento dos seus filhos. Vimos que os princípios da inclusão escolar pautaram os documentos educacionais, o que tem sido um processo marcado por intensos debates, sobretudo, o Decreto nº 10.502/2020 que cria uma série de previsões inconstitucionais, baseadas na segregação de pessoas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação do Público-Alvo da Educação Especial. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The present study is linked to the research line Policies, Institutional Practices and Social Exclusion/Inclusion of the Masters in Education at the Federal University in Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus (UFMS/CPAN). The present research aims to analyze the process of elaboration of the normative and guiding documents of the National Policy on Special Education: Equitable, inclusive and with lifelong learning, as well as the manifestations about this in different social segments. The specific objectives consist of: Examining the positions, actions and mobilizations of actors and interest groups (researchers, family members, specialized private-assistance institutions, Federal Public Ministry, Ministry of Education, among others) in the process of elaborating the National Education Policy Special between 2016 and 2021, period of its discussion and attempts to change and to know the political guidelines of the normative and guiding documents that deal with the National Policy on Special Education: Equitable, Inclusive and Lifelong, enacted through Decree nº 10.502, of September 30, 2020. The research was developed through a qualitative approach and documentary research. For the analysis of the sources, objective of the research, the axes were organized: a) Lifelong Learning; b) Right to Inclusive Education; c) Specialized Educational Assistance; and d) Right to education, choice of the family in relation to educational institutions. The results point to the significance of the Lifelong Learning concept from its emergence in Brazilian legislation, which has been strained in the face of the repercussion of the theme, in addition to the intentions of the legislator, with open concepts, without specifying how and in what way it, will be materialized. In addition, the aforementioned Decree contravenes the constitutional charter, international treaties, legislation and other regulations in force, as it encourages the conservation of an alternative and parallel education system to the Target Audience of Special Education. The Decree also brings the misunderstanding about the difference between a classroom and the space occupied by the Specialized Educational Service, in addition to an expansion of service. The role of families is highlighted in several excerpts of the normative document, which emphasizes their participation and responsibility for the schooling process of their children, people already weakened in their experiences with their rights, in addition to presenting little or even the lack of adequate information. About the possibilities of care and development of their children. We saw that the principles of school inclusion guided educational documents, which has been a process marked by intense debates, especially Decree nº 10.502/2020, which creates a series of unconstitutional provisions, based on the segregation of people.

Keywords: Educational Policies. Education of the Target Population of Special Education. Inclusive Education.

LISTA DE SIGLAS

AADV	Associação de Amigos do Deficiente Visual
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ABRAÇA	Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autista
ABDV	Associação Brasileira de Deficientes Visuais
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ACP	Ação civil pública
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento educacional especializado
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
AMPID	Associação Nacional de Membros do Ministério Público de Defesa das Pessoas com Deficiência e Idosos
ANASO	Associação Nacional dos Surdos Oralizados
ANEC	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
ANEI	Associação Nacional de Educadores Inclusivos
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APABB	Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AUTSP	Associação Paulista de Autismo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular

CADEME	Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CDPD	Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEB	Comissão das Diretrizes da Educação Especial da Câmara de Educação Básica
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
COMBRASD	Conselho Brasileiro para Superdotação
CONADE	Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CORDE	Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência
CRPD	Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências
FBASD	Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down
FCD	Federação das Fraternidades Cristã de Pessoas com Deficiência
FEBASD	Federação das Associações das Pessoas com Síndrome de Down
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GAETS	Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores

IBC	Instituto Benjamin Constant
IBDU	Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico
INSM	Instituto Nacional dos Surdos-Mudos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPPCDV	Instituto de Promoção das Pessoas com Deficiência Visual
ISI	Instituto de Superação e Inclusão Social
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOAB	Movimento Orgulho Autista Brasil
MP	Medida Provisória
MPF	Ministério Público Federal
MPSP	Ministério Público do Estado de São Paulo
NEES	Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais
ONCB	Organização Nacional de Cegos do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDL	Projetos de decreto legislativo

PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Planos Plurianuais
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
RIBDOWN	Associação Síndrome de Down de Ribeirão Preto
RNPI	Rede Nacional Primeira Infância
SAEE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SRM	Salas de recursos multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal

TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DA PESQUISA	18
1.2 PERCURSO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	22
1.3 SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	26
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E DA INCLUSÃO ESCOLAR	27
2.1 O MOVIMENTO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR	27
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 1994 E 2008	36
2.2.1 Política Nacional de Educação Especial (1994).....	37
2.2.2 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	43
3. FORMULAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EQUITATIVA, INCLUSIVA E COM APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA (2020).....	49
3.1 AÇÕES E MOBILIZAÇÕES DOS ATORES ENVOLVIDOS E INTERESSADOS NA/PELA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ENTRE 2016 E 2020: EMBATES E TENTATIVAS DE ALTERAÇÃO	52
3.2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (2020)	62
3.2.1 Aprendizagem ao Longo da Vida.....	63
3.2.2 Direito à Educação Inclusiva	73
3.2.3 O Atendimento Educacional Especializado	80
3.2.4 Direito à educação, escolha da família em relação às instituições de ensino.....	85
3.3. REPERCUSSÕES APÓS A PUBLICAÇÃO DO DECRETO 10.502/2020.....	89
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	103

1. INTRODUÇÃO

A partir dos anos de 1990, uma série de eventos e iniciativas internacionais repercutiram e o discurso da “inclusão” incidiu sobre a política educacional, alcançando amplo destaque na sociedade e movimentos, causando mudanças na organização das escolas (REBELO; KASSAR, 2018).

Pode-se dizer que educação inclusiva é um processo que visa recolocar na rede de ensino, em todos os seus níveis, as pessoas excluídas (Público-Alvo da Educação Especial, excluídos por gênero, cor ou outros motivos). A educação inclusiva diz respeito ao direito à educação e fundamenta-se em princípios tais como: a preservação da dignidade humana, a busca de identidade e o exercício da cidadania. Torna-se necessário refletir os fundamentos da educação inclusiva, procurar saber e repensar o modo de funcionamento institucional, hoje pautado na lógica da exclusão em favor da lógica da inclusão. (BRAGANÇA; OLIVEIRA, 2006)

Nessa perspectiva, a Educação Especial não tem se separado das discussões de políticas sociais mais amplas, demandando uma formação humana abrangente e a construção de uma análise crítica desse processo, condizente com a realidade social. A política de inclusão escolar propõe assegurar a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e garantir acesso ao ensino comum/regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, além da formação de professores para o atendimento educacional especializado (AEE), entre outras articulações (BRASIL, 2008a).

Neste sentido, as alterações na legislação e políticas públicas trazem impactos para o sistema educacional e as práticas educacionais, sendo que as mudanças de governo influem em alterações nas políticas empreendidas. O acesso do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) à educação e à participação nas atividades educativas com aprendizagem são primordiais, tornando-se necessário conciliar o reconhecimento da diferença humana; a particularidade dos indivíduos; bem como todas as configurações culturais que fazem parte do ambiente social, buscando possibilitar às pessoas uma participação igualitária na escola e sociedade (PLETSCH; SOUZA, 2021).

No entanto, Pletsch e Souza (2021) mencionam que a história da escolarização do PAEE no Brasil tem sido mantida e debatida entre a educação pública e a segregação em instituições filantrópicas. É possível identificar avanços epistemológicos e conceituais para entender a deficiência e suas especificidades. Na história, passou-se por diferentes entendimentos e,

atualmente, se compreende que a deficiência deve ser observada com base no modelo social e de direitos (PLETSCH, 2020).

Rebello e Kassar (2018) mostram que documentos apontam, no período compreendido entre 2005 a 2016, uma tendência à materialização da educação inclusiva, como entendida pelo governo brasileiro, indicando maior número de crianças atendidas pela Educação Especial, matriculadas em classes comuns da rede regular de ensino, ao mesmo tempo em que recebem AEE em salas de recursos multifuncionais. Contudo, esse processo ocorre ainda de forma limitada, com muitos desafios, como a falta de efetividade dos programas de formação, discussões sobre a política de inclusão, recursos públicos, estratégias pedagógicas, assim como as responsabilidades inerentes aos atores envolvidos no processo. (REBELLO; KASSAR, 2018)

No cenário dos marcos na legislação brasileira relacionados à Educação Especial, destacam-se a Constituição Federal que garante o direito à educação (BRASIL, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069/90 (BRASIL, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996); o Plano Nacional de Educação em vigor, a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), dentre outras.

Porém, em termos formais, entre tais mudanças destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a), que engloba um conjunto de fundamentos para justificar a necessidade de mudanças essenciais na forma de estruturar o AEE, afirmando que este deve ocorrer “na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008a, p. 16).

Kassar, Rebello e Oliveira (2019) afirmam que após o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016 surgem os primeiros movimentos de alteração da PNEEPEI, com mudanças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial. Em 2017, a SECADI/MEC divulgou editais para a contratação de consultoria para estudo sobre documentos da política de Educação Especial no Brasil.

O documento “Minuta” relacionado à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (BRASIL, 2018a) foi submetido à Consulta Pública em 2018, pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, gerando o Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública Sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (BRASIL, 2018b), levantando debates e resistências por parte de diversos pesquisadores e instituições, acerca das iniciativas de mudanças. Dentre as resistências, destacamos instituições como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa

em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), o Ministério Público Federal, entre outras (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

Conforme assevera Bezerra (2021), para se iniciar qualquer reestruturação na política de Educação Especial no Brasil, faz-se necessário considerar os múltiplos aspectos e a complexidade da educação, além dos professores do AEE, pois de outra forma, haverá grande retrocesso e impactos para futuras gerações. Os desdobramentos da política de inclusão escolar devem ser avaliados por meio das pesquisas realizadas, além disso, é preciso “incorporar as discussões mais recentes sobre planejamento educacional individualizado, desenho universal na aprendizagem, adequações curriculares e reorganização da política de formação e de carreira docentes no país” (BEZERRA, 2021, p. 22).

Baptista (2019) afirma que na história do Brasil nos últimos cinquenta anos podemos identificar grandes rupturas com as práticas estabelecidas e alterações superficiais com a continuidade dos habituais modos de entender o PAEE e de propor os mesmos percursos que eram oferecidos nos anos anteriores. Fato prontamente identificado quando se analisa a literatura com as seguintes reflexões do autor:

Como avaliar esse processo histórico em nosso país? Quais evidências podem ser consideradas para identificarmos se ocorre alguma produção do novo ou apenas diferentes vernizes para antigas abordagens? [...] são perguntas disparadoras consideradas importantes para afirmar a compreensão inicial de que tanto a continuidade quanto a ruptura são marcas presentes na educação especial brasileira. Considero que os fenômenos que poderíamos associar à ideia de ruptura, e de afirmação do novo, têm avançado em modo oscilante e têm sido permeados por desafios decorrentes da luta contínua, como uma característica de processos decisórios da política pública. É fundamental lembrar que, apesar da precariedade histórica dos serviços, do predomínio do assistencialismo e da filantropia, a educação especial é um campo de mobilização e de ganhos para os grupos sociais que se anunciam como seus defensores. Tais ganhos se traduzem em ocupação do espaço público, domínio de alternativas de formação e liberdade na busca de recursos econômicos que nem sempre são alvo do controle público em função da autonomia institucional dos propositores. Trata-se de processo que assegura, ainda, a ampliação do poder político por meio de ação de representatividade eletiva em diferentes comunidades (BAPTISTA, 2019, p. 3).

Neste ínterim, o Decreto nº 10.502/2020, foi publicado em 1 de outubro de 2020, promulgando a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida - PNEE-2020 (BRASIL, 2020a). Em aspectos gerais, o decreto regulamenta as escolas especializadas, classes especializadas, equipe multifuncional, o ensino regular inclusivo, a priorização da escolha da família acerca dos serviços de atendimento

especializado. Contudo, tais implementações mostraram-se controversas e ocasionaram embates sobre o tema, a serem estudados e tratados nesta pesquisa.

Primeiramente, cabe destacar, que as alterações causaram debates relacionados a conceitos polissêmicos, tanto da expressão “aprendizagem ao longo da vida” como em relação ao conceito de Educação Especial. O Decreto nº 10.502/2020 menciona a aprendizagem ao longo da vida na perspectiva da Educação Especial. A ideia de que a educação do PAEE pode se dar ao longo de toda a vida desses estudantes, induz algumas preocupações, pois no processo de escolarização eles devem estudar de maneira que tenham uma real assimilação dos conteúdos científicos e recebam a certificação em seus estudos, tanto quanto os demais estudantes (NASCIMENTO; WUNSCH, 2021; IACONO; PARADA, 2021).

Além disso, as alterações na PNEE-2020 são questionadas tendo em vista que a garantia de escolaridade reforça o espaço exclusivo, retrocedendo ao atendimento do princípio da educação inclusiva. A forma como o Decreto nº 10.502/2020 foi redigido favorece o não atendimento desse público na escola comum e seu isolamento em escolas especiais. O Estado não garante a responsabilidade por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada-filantrópica, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

Em contrapartida, o MEC argumenta que:

[...] é necessário criar uma Política Nacional de Educação Especial que amplie e potencialize as possibilidades de escolha dos educandos e das famílias bem como favoreça a ampliação da oferta de serviços especializados e ainda estimule a busca por evidências científicas sobre a melhor forma de educar cada estudante, seja na escola inclusiva, seja na escola ou classe especializada, independentemente de diagnósticos e rotulação, pois cada ser humano é único e merece ser tratado com a devida dignidade inerente a essa condição. (BRASIL, 2020b, p. 20)

Diante dos questionamentos de pesquisadores, familiares e educadores sobre a promulgação do Decreto nº 10.502/2020, o Partido Socialista Brasileiro (PSB), ajuizou em outubro de 2020 ao Supremo Tribunal Federal (STF) uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), com medida cautelar. Em dezembro do mesmo ano, foi concedida a medida cautelar pela decisão monocrática do Ministro relator do processo, *ad referendum do Plenário*, para suspensão da eficácia do Decreto nº 10.502/2020 (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

As discussões a respeito da educação do PAEE no Brasil, nos últimos anos basearam-se nos princípios de uma educação que possui como propósito a construção de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2008a). Nas discussões sobre os parâmetros e práticas em um espaço inclusivo dentro da escola, firmou-se uma série de políticas públicas e leis que visassem

à garantia dos direitos ao PAEE, principalmente em relação à educação, que historicamente estabeleceu-se em modelos segregatórios para essa população. Ao longo da história houve inúmeros avanços e retrocessos na garantia do seu direito à educação.

Michels e Garcia (2014) ressaltam a importância do termo inclusão como eixo da política nacional. Neste sentido, as autoras opinam sobre o uso político do termo “sistema educacional inclusivo”:

O uso político do termo “sistema educacional inclusivo” não tem sobressaído como elemento de aprofundamento dos debates acerca do sistema educacional. Ao contrário, tem favorecido o acirramento dos equívocos já existentes sobre o tema. Entretanto, contribui sobremaneira para lançar luz nas relações entre os setores públicos e privados, como uma aliança liberal de todas as forças sociais para resolver as questões educacionais. Sobressai, nesse caso, o esforço do capital para adentrar todos os setores da sociedade, inclusive a educação, buscando transformá-la também em objeto do mercado. O termo “sistema educacional inclusivo” vem carrear sentidos de valorização do setor privado na educação, nas suas faces mercantil e assistencial. Também confunde a noção de sistema educacional com a proposição de sistemas operacionais de gestão e controle da educação nacional, apresentados com uma aura de eficiência e transparência na distribuição dos recursos financeiros. (MICHELS; GARCIA, 2014, p. 168)

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), existem três motivos que justificam a sua abordagem: o primeiro tem caráter educacional, considerando que a exigência de escolas inclusivas seria educar todas as crianças juntas, desenvolvendo formas de ensino que respondam às diferenças individuais. Segundo, seria o motivo social, tendo em vista que escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica, considerado menos oneroso, partindo-se da premissa que todas as crianças seriam educadas juntas e não seria necessário criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças.

Para que ocorram mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão escolar, impõe-se a necessidade de combater os problemas educacionais, como, por exemplo, a evasão escolar e a degradação da qualidade do ensino público. Incluir o PAEE no atual contexto de precarização, não rompe por si só com o ciclo da exclusão, sendo que a proposta de inclusão não pode ser pensada de maneira desalinhada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira como um todo (PLETSCH, 2009).

As políticas não apenas transformam as práticas, mas geram maneiras de delinear as normativas individuais e coletivas. Ao combater processos segregatórios, torna-se necessário

estar atento aos sentidos atribuídos à diferença e às interpretações que essa significação produz. A luta pela garantia de direitos e o combate à exclusão precisam, por consequência, se nortear no reconhecimento e respeito à diferença, e não em seu esquecimento. (MACHADO; PAN, 2012; PLETSCHE, 2009)

1.1 Justificativa e objetivos da pesquisa

A trajetória que culminou nesta pesquisa tem suas raízes em minha vida profissional como advogada. Atuei por muitos anos em instituições privadas sem fins lucrativos, com grande interface com as políticas públicas. Compreendo que o mestrado se destina a possibilitar o diálogo entre o saber acadêmico e as experiências profissionais, e, considerar as alterações formuladas na Política Nacional de Educação Especial possibilita ampliar o conhecimento sobre uma área que até então possuía pouca interlocução. Logo, a proposta foi realizar uma investigação que contribuísse para a avaliação em políticas públicas.

A política pública é como uma “forma contemporânea de exercício do poder nas sociedades democráticas, resultante de uma complexa interação entre o Estado e a sociedade, entendida aqui num sentido amplo, que inclui as relações sociais travadas também no campo da economia” (DI GIOVANNI, 2009, p.2). Além disso, Di Giovanni (2009, p.2-3) afirma:

Essa conceituação depende, por sua vez, da concretização histórica de alguns requisitos que configuram as modernas democracias: pressupõe-se uma capacidade mínima de planificação consolidada nos aparelhos de Estado, seja do ponto de vista técnico de gestão, seja do ponto de vista político. Pressupõe-se, também, certa estruturação republicana da ordem política vigente: coexistência e independência de poderes e vigência de direitos de cidadania; e, pressupõe-se, finalmente, alguma capacidade coletiva de formulação de agendas públicas, em outras palavras, o exercício pleno da cidadania e uma cultura política compatível.

Dessa forma, entendemos que os processos políticos são impulsionados pelas lutas sociais no ponto de vista dos processos históricos. Candau *et al.* (2012) difundem a discussão do direito social, humano, político e civil como sujeitos sociais para além do acesso ao direito e a deveres do cidadão que herdamos das lutas históricas. Defendem ser preciso a apropriação dos direitos como sujeitos de direitos ativos e participativos para constantemente lutar pela mudança das condições de vida da população.

Nesse aspecto, considerando a esfera educacional, que padece das tensões da sociedade capitalista e de suas crises, existe neste momento histórico uma disputa entre a conciliação dos sistemas educacionais às exigências da nova ordem do capital e as reivindicações por uma democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis, ou seja, é essencial pensar a

política educacional relacionada ao que o homem produz, em suas relações sociais de produção e no modo de produção capitalista, considerando que, historicamente, as propostas educacionais são alteradas ao longo das mudanças econômicas, e, portanto, não é a mesma em todos os períodos. (BRINHOSA, 2003)

Assim, o momento histórico abrange diferentes formas de compreender a função da educação e da escola pública e “estabelecer novas formas de relação, que possibilite a produção de um homem capaz de atuar na prática de tal forma que seja sujeito ativo” (BRINHOSA, 2003, p. 58).

A escola, como espaço de difusão do conhecimento, deve ter por objetivo colaborar com este processo, possibilitando que todos os seus alunos se desenvolvam e ao mesmo tempo aprendam a valorizar o outro, aprendendo que as diferenças são inerentes às pessoas, ao dirimir preconceitos. O intuito é que a construção de um ambiente educacional diverso se constitua como uma forma de garantir avanços na Educação Especial brasileira, de modo a contribuir para a transformação social e a igualdade de direitos e deveres (SILVA; SILVA LIMA, 2021). Se ainda precisamos da educação inclusiva é porque faz-se necessário transformar a educação (ANGELUCCI, 2022). A inclusão escolar abre uma perspectiva favorável à luta pelos direitos dessa população, enquanto a escola for um espaço de contradição. Castanho (2003, p. 35) aduz que “a realidade não deixará de ser conflituosa enquanto perdurarem os motivos da contradição”.

Segundo Lasta e Hillesheim (2014), as políticas públicas de inclusão escolar surgem, no Brasil, em um cenário adverso, tendo como foco as desigualdades sociais, a pobreza e outras demandas que surgem a partir de um regime pretensamente democrático. A escola, enquanto um espaço de debates e difusora do discurso sobre a inclusão é o lugar em que tais práticas também ocorrem. Tais ações, como estratégia de políticas da diferença e repensar atitudes, devem buscar promover uma escola inclusiva, a partir de determinadas aprendizagens, estabelecendo as regras democráticas ao demandarem pela educação enquanto área que também pode promover a dignidade humana.

Problemas de incompreensão em relação ao PAEE, em relação à permanência, à participação e ao desempenho desses alunos no sistema educacional, ainda se fazem presentes nas escolas brasileiras (REBELO; KASSAR, 2018; 2020), além de dificuldades de trabalho dos professores e precarização da escola pública. No espaço escolar, essas são condutas que impossibilitam muitas vezes que as políticas públicas se efetivem, por isso torna-se necessário que o Estado esteja presente na composição e garantia da escola inclusiva, não permitindo práticas discriminatórias e proporcionando os meios materiais para sua concretização. Desta

forma, debruçar-se sobre as políticas públicas deve ser interesse de todos aqueles que se engajam na luta pela escolarização do público da Educação Especial na escola comum e na educação inclusiva, haja vista que ela se manifesta como princípio que guia a implementação da política de inclusão escolar.

Ao analisar uma política pública, é importante considerar a sua avaliação considerando “a análise e elucidação do critério ou dos critérios que fundamentam determinada política: as razões que a tornam preferível a qualquer outra” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108). Para Figueiredo e Figueiredo (1986) a avaliação política deveria anteceder como etapa preparatória a uma determinada política pública.

Barry (1973, *apud* FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 108) esclarece que “a avaliação política consiste, portanto, em atribuir valor às políticas, às suas consequências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar no conteúdo dessas políticas”. Também merece evidência na avaliação, os princípios declarados pelas políticas ou programas. Tais princípios, de fato, relacionam-se a uma determinada convicção humana e não podem ser descartados, pois merecem uma avaliação política. Trata-se de uma “questão da compatibilidade interna entre estes princípios e da consistência deles com os mecanismos institucionais previstos” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 109).

Segundo Arretche (1999), a definição de uma política tende a ser um processo complexo, pois uma determinada política ou programa é o produto de um longo processo de decisões, no qual, muitos agentes interagem e participam, contrapondo-se nas decisões formadas. A realidade pode não ser totalmente conhecida pelos formadores de decisões, haja vista que em muitas situações eles não possuem as informações necessárias a respeito da realidade de fato na qual se pretende intervir. Quando se delibera por uma construção final de uma política ou programa, diversas outras propostas foram excluídas e a estrutura final nem sempre será exemplar, mas sim aceitável de ser acordado no processo de decisão. Dessa forma, a política ou o programa expressará as decisões e as preferências de uma determinada autoridade e a implementação, supostamente, se realizará com base nessas referências.

Mudanças importantes e rápidas têm acontecido na legislação, nas políticas públicas, na estrutura do sistema educacional e nas práticas profissionais, suscitando diversas formas de compreender a deficiência e os alunos da Educação Especial. As definições atribuídas ao PAEE e às práticas a ele direcionadas transformaram-se no decorrer da história, definindo modos de garantir direitos e combater a exclusão (MACHADO; PAN, 2012).

As recentes e relevantes mudanças na política nacional da Educação Especial, com a implementação do Decreto nº 10.502/2020, levantaram um intenso debate acerca da efetividade

da garantia ao PAEE à educação como direito em um sistema educacional inclusivo. As críticas incidem, entre outros aspectos, ao fato de sua discussão ter sido restrita a poucos interlocutores:

[...] o Decreto 10.502 é uma confusão de termos já consolidados nas políticas públicas inclusivas, dentro de outra mentalidade, daquela que não via problema na segregação, mesmo que fosse com o objetivo de integrar. O decreto não teve o compromisso de dialogar na construção da nova política, ignorando o que diversas universidades produzem sobre inclusão, movimentos engajados na defesa das pessoas com deficiência, caracterizando-se como oposto à política de educação especial de 2008 que caracterizou-se por um amplo debate. A educação inclusiva consolidou-se por não centrar na pessoa com deficiência, mas principalmente na sociedade que não está apta em aceitar. Ela não existe apenas com o objetivo de desenvolver educandos e educandas em suas especificidades, mas desenvolver suas potencialidades a fim de contribuir para sociedade e desenvolver a sociedade para contribuir no desenvolvimento de todos alunos e alunas, com ou sem deficiência. (VENQUIARUTI *et al.*, 2020, p. 6)

Sobre o decreto, Hashizume (2021) afirma que da mesma forma que o Decreto nº 10.502/2020 defende que os ambientes de aprendizagem sejam os “menos restritivos possíveis” diante das inadequações do aluno, sugerindo que família e equipe multidisciplinar possam optar por uma “alternativa educacional mais adequada”, propõe que a comunidade escolar possa decidir sobre a inserção do aluno em classes especializadas e não reconhece o caráter complementar e suplementar do AEE, permitindo entender que este possa ser substituto do ensino comum/regular.

Considerando a relevância do tema, esta pesquisa pretende contribuir para ampliar o conhecimento sobre essa realidade concreta, complexa e multifacetada. Também importa identificar os processos vivenciados no Brasil em função das atuais políticas públicas que coexistem entre práticas que reorganizam, autenticam ou contradizem a ação proposta pelas diretrizes analisadas, em diálogo com o conhecimento produzido na área de Educação Especial com recorte em políticas públicas. Considerando a polarização entre a defesa da inclusão escolar e os interesses das instituições especializadas privadas de caráter filantrópico, quais são os antecedentes, disputas, repercussões e as análises sobre o decreto 10.502/2020?

Partindo dessa questão, nesta pesquisa objetivamos analisar o processo de elaboração dos documentos normativo e orientador da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, bem como e as manifestações sobre esta em diferentes segmentos sociais (BRASIL, 2020a, 2020b).

Por objetivos específicos, pretendemos: 1. Examinar os posicionamentos, ações e mobilizações dos atores e grupos de interesse (pesquisadores, familiares, instituições especializadas privado-assistenciais, Ministério Público Federal, Ministério da Educação, entre

outros) no processo de elaboração da Política Nacional de Educação Especial entre 2016 e 2020, período de sua discussão e tentativas de alteração, além das repercussões após a promulgação do Decreto 10.502/2020; 2. Conhecer as diretrizes políticas dos documentos normativos e orientadores que tratam da PNEE-2020 (BRASIL, 2020b), promulgada por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020a).

1.2 Percurso teórico e metodológico

Esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, o que possibilita favorecer uma maior diversidade de informações para análise. Para Minayo (2012), a pesquisa qualitativa caracteriza-se como um estudo que é executado por um pesquisador no uso de vários tipos de técnicas e abordagens, tornando-o construtor de relações e de uma narrativa em perspectiva, ou seja, aborda um objeto histórico, percepções e documentos produzidos pelas interpretações humanas sobre o mundo.

Foi realizada pesquisa documental, que pode ser considerada um meio, um caminho, a fim de compreender a realidade material. Considerando o tema, afirmam Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p.57) que “em uma pesquisa qualitativa pode-se utilizar uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados, entre estes a pesquisa documental”.

Segundo Silva e Grigolo (2002), a pesquisa documental utiliza-se de materiais que ainda não receberam nenhuma análise aprofundada. A pesquisa visa selecionar, tratar e interpretar a informação bruta, buscando extrair dela algum sentido e introduzir algum valor, de forma a contribuir com a comunidade científica, a fim de que outros possam voltar a desempenhar futuramente o mesmo papel.

Bravo (1991) destaca que são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se manifestam como indícios de sua ação e que podem tornar-se visíveis suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta compreensão, é possível evidenciar vários tipos de documentos: os escritos, os numéricos ou estatísticos, os de reprodução de som e imagem e os documentos-objeto (BRAVO, 1991); assim como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas perspectivas de compreender os fenômenos e conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos. (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015)

A pesquisa documental é considerada um procedimento com métodos e técnicas para analisar e compreender os vários tipos de documentos escritos e/ou não escritos (SÁ-SILVA *et al.*, 2009):

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, [...], na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA *et al.*, 2009, p. 4).

Oliveira (2007) aduz que a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica, haja vista que a diferença está na natureza das fontes, considerando que a pesquisa bibliográfica contempla contribuições de diferentes autores sobre o tema, voltado para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental considera materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

Entretanto, destacamos que o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cautelosa, considerando que os documentos podem não ter passado por nenhum tratamento científico. Nestes termos, é primordial que os pesquisadores percebam o significado de fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias são dados originais, com relação direta aos fatos a serem analisados, em outras palavras, é o pesquisador que analisa. Já as fontes secundárias abrangem a pesquisa de dados de segunda mão, ou seja, conhecimentos que foram trabalhados por outros pesquisadores e já são de domínio científico. (OLIVEIRA, 2007)

Considerando esses aspectos, a pesquisa foi desenvolvida nas etapas:

1) Consulta à literatura especializada sobre a política de Educação Especial e inclusão escolar.

2) Construção de um banco de dados com os documentos a serem analisados em uma pasta virtual (*drive*), a partir da busca em diferentes repositórios: Domínio Público¹, Catálogo de publicações do Ministério da Educação², páginas de grupos de pesquisa vinculados a universidades públicas³ (organizados em um rico banco de pesquisa de livre acesso aos documentos da Educação Especial), *Google Acadêmico* e vídeos no *YouTube*, assim como consulta a manifestações de diferentes segmentos (instituições, pesquisadores, familiares, entre

¹ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso: 30 nov. 2021.

² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=860&id=12625&option=com_content&view=article. Acesso: 14 dez. 2021.

³ Grupo de Pesquisa Identidades, Deficiências, Educação & Acessibilidade (IDEA/UFSCar): <https://www.idea.ufscar.br/materiais/legislacao/politicas-nacionais/politicas-nacionais-da-educacao-especial/cronologia-e-repercussao-nacional>. Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação e Educação Especial/UFMS: <https://ppees.ufms.br/?cat=25>.

outros) em notas de repúdio, páginas *WEB* e *blogs*⁴ na internet entre 2016 (ano de mudança no poder Executivo) e 2021 (manifestações mais recentes), utilizando as palavras-chave “Decreto 10.502/2020”, “Política Nacional de Educação Especial” e “Políticas Públicas de Educação Especial” para busca. As informações coletadas em vídeos de acesso público foram utilizadas como complemento aos dados selecionados nos documentos. Foram consideradas para este trabalho as manifestações de instituições de diferentes segmentos e renomada experiência, como ABPEE - Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Ministério Público, entre outros.

3) Análise de documentos normativos e orientadores da Educação Especial, sobretudo a Política Nacional de Educação Especial de 1994 (BRASIL, 1994), a PNEEPEI (BRASIL, 2008a), o Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública Sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (BRASIL, 2018b), o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020a) que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020b).

4) Análise de documentos produzidos por organismos multilaterais, entre outros registros oficiais como julgamentos, processos judiciais, atas de audiências, publicações, planos de trabalho, consulta pública, referentes à política de Educação Especial, produzidos pelo Ministério da Educação, Supremo Tribunal Federal, Conselho Nacional de Educação, Câmara dos Deputados, Tribunal Regional Federal da 4ª Região, Ministério Público Federal e Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.

Para a análise do Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020a) e a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020b) foram organizados os eixos: a) Aprendizagem ao Longo da Vida; b) Direito à Educação Inclusiva; c) O Atendimento Educacional Especializado; e d) Direito à educação, escolha da família em relação às instituições de ensino. Para a organização dos eixos, realizamos a leitura do Decreto 10.502/2020 e consideramos as expressões mais recorrentes e aspectos que mais receberam críticas na literatura e comunidade científica.

Ao fazer uso e análise dos documentos consideramos as alterações da denominação referente ao PAEE presentes nos documentos normativos. Portanto, a nomenclatura utilizada será retratada nesse trabalho de acordo com as modificações do termo de referência utilizado

⁴ Por exemplo: <https://pnee2018.blogspot.com/>. Acesso: 20 out. 2021.

para conceituar/definir esse público em cada documento, autores consultados e momento histórico.

No intuito de compreender o discurso político passado e presente, para a análise documental buscamos as contribuições de Norman Fairclough (2001), que propõe uma análise do discurso textualmente orientada. Nessa perspectiva, de acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005), os textos devem ser lidos com e contra outros, compreendidos em combinação ou confrontação com outras leituras. O estudo no campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos permite evidenciar uma nova análise, ou seja, a intertextualidade como uma ferramenta de análise dos textos educacionais.

Segundo Fairclough (2001, p. 135), “o conceito de intertextualidade aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes”. Essa compreensão, que retrata a historicidade inserida nos textos, gera uma dupla interpretação, dos textos na história e da história nos textos e permite entender também os processos intertextuais (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Fairclough (2001, p. 115) afirma que:

[...] o conceito de intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado - convenções existentes e textos prévios - no presente. Isso pode ocorrer de maneira relativamente convencional e normativa: os tipos de discursos tendem a transformar em rotina formas particulares de recorrer a convenções e a textos e a naturalizá-las. Contudo, pode ocorrer, criativamente, com novas configurações de elementos de ordens de discurso e novos modos de intertextualidade manifesta.

O mesmo autor ainda cita a dimensão textual do discurso em relação à mudança social, aduzindo que esta deixa traços nos textos na forma de co-ocorrência de elementos contraditórios ou inconscientes, como estilos formais e informais, vocabulários, marcadores de autoridade e familiaridade, entre outros. No momento em que uma tendência particular de mudança se estabelece e se solidifica em uma nova convenção, que é percebido pelos intérpretes, perde o efeito de “colcha de retalhos”, passando a ser considerado “inteiro”. Tal processo de naturalização é essencial para estabelecer novas hegemonias na esfera do discurso. (FAIRCLOUGH, 2001)

Sobre o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil, Mainardes (2006) afirma que é relativamente novo e ainda não firmado em termos de referenciais analíticos consistentes e sofre as indefinições resultantes da crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade. Essas considerações remetem à reflexão sobre o contexto em que o texto da PNEE-2020 foi produzido, sobre as ideias conflitantes diante das

diferentes perspectivas dos atores envolvidos na elaboração do texto, influências e relações que permeiam o debate acerca da Educação Especial e das políticas educacionais destinadas ao PAEE.

Para Ball e Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2006, p.50):

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Sobre os aspectos éticos da pesquisa, mesmo não sendo necessário o seu registro em Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos, por se tratar de uma pesquisa documental que utiliza informações de domínio público (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022, Art. 26, inciso III), esta investigação parte e considera os princípios éticos que devem ser observados em pesquisas na área de ciências humanas e sociais, em que se insere a Educação (ANPEd, 2021).

1.3 Sobre a organização do texto

Para atingir os objetivos propostos e possibilitar uma melhor organização da exposição da pesquisa, o trabalho foi desenvolvido em três capítulos.

No **primeiro capítulo** foi apresentada a introdução do trabalho, com a justificativa e objetivos da pesquisa, além de aspectos do seu percurso teórico e metodológico.

No **segundo capítulo** se discute as políticas de Educação Especial no Brasil, a partir dos aspectos históricos do atendimento à pessoa com deficiência e da inclusão escolar, além da contextualização das Políticas Nacionais de Educação Especial publicadas em 1994 e em 2008.

No **terceiro capítulo** será analisado o processo de formulação, os encaminhamentos, bem como conceitos-chave apresentados na PNEE-2020. E, por fim, serão expostas as considerações finais e referências.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS DO ATENDIMENTO ESPECIALIZADO E DA INCLUSÃO ESCOLAR

Até meados do século XX, era grande a parcela da população brasileira que vivia no campo; o crescimento do número de escolas ocorreu lentamente nos centros urbanos, sendo que na década de 1950 apenas 26,15% da população entre cinco e 19 anos estava matriculada nas escolas (KASSAR, 2013).

A partir dessas características mais gerais da educação brasileira, a educação das pessoas com deficiência surgiu institucionalmente, de maneira tímida, com a influência das ideias liberais propagadas no Brasil no final do século XVIII e início do século XIX (JANNUZZI, 2017). Assevera Silva (2012) que esse fator teve grande influência para o início da educação das pessoas com deficiência no país, considerando que essas ideias estavam vinculadas com a democratização dos direitos de todos os cidadãos.

Neste capítulo se discute as políticas de Educação Especial no Brasil, a partir dos aspectos históricos do atendimento à pessoa com deficiência e da inclusão escolar, além da contextualização das Políticas Nacionais de Educação Especial publicadas em 1994 e em 2008.

2.1 O movimento de institucionalização, integração e inclusão escolar

As Santas Casas de Misericórdia, nesse período, tiveram grande importância no atendimento especializado de pessoas com deficiência, considerando que, conforme a tradição europeia, realizavam atendimentos de pobres e doentes, muitas delas com prejuízos físicos e mentais. Cabe mencionar, que embora implicitamente, o direito das pessoas com deficiência à educação estava previsto, desde a primeira Constituição do Brasil, em 1824 (JANNUZZI, 2017).

De acordo com Jannuzzi (2017), em 1854 foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), criado pelo Imperador D. Pedro II. A fundação do instituto tem sua origem ligada ao cego brasileiro José Álvares de Azevedo, que havia sido aluno do Instituto de Jovens Cegos de Paris. Destinava-se, em regime de internato, ao ensino primário e alguns ramos do secundário, ensino de educação moral, religiosa, música, ofícios fabris e trabalhos manuais. Tem-se ainda a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, primeiro educandário para ensino de surdos no Brasil, voltado para o atendimento das pessoas surdas. Com a denominação alterada posteriormente para Instituto Nacional dos

Surdos-Mudos (INSM) e pela Lei nº 3.198 de 1957 para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Tanto o Imperial Instituto dos Meninos Cegos como o Imperial Instituto de Surdos-Mudos representaram uma grande conquista e avanço ao atendimento desse público, abrindo espaço para o atendimento de pessoas com deficiência sensorial. No entanto, não deixou de ser considerada medida insuficiente em nível nacional, pois em 1872, a população era composta de 15.848 cegos e 11.595 surdos no Brasil, sendo atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos nestas instituições (MAZZOTTA,1996).

Entre o final do século XIX e início do século XX, o atendimento destinado às pessoas com deficiência seguia duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica. Na vertente médico-pedagógica, as orientações relacionadas ao diagnóstico e práticas escolares eram subordinadas à autoridade médica, impulsionando a criação de serviços de higiene e saúde pública e escolas em hospitais, com inspeção médico-escolar e a identificação e educação dos chamados “anormais”. Já na vertente psicopedagógica, há maior destaque para os princípios psicológicos, com a conceituação mais precisa sobre a “anormalidade”, embora o papel do médico ainda fosse considerado importante. Essa última vertente tornou-se hegemônica durante o século XX, tendo como consequência a implementação de ações segregadoras, dando espaço à criação de classes especiais para deficientes mentais (JANNUZZI, 2017).

No período imperial, de acordo com Bueno (2011), iniciou-se o tratamento de “deficientes mentais” em instituições especializadas, como a criação do Pavilhão Bourneville, no Hospital D. Pedro II, o Pavilhão de menores do Hospital de Juqueri, o Instituto Pestalozzi de Canoas, em 1927, além de trabalhos desenvolvidos em Recife pelo Dr. Ulisses Pernambucano, em 1929. Em relação aos deficientes visuais, destacam-se três entidades de grande relevância: a União dos Cegos do Brasil, em 1924 no Rio de Janeiro, em São Paulo o Instituto Padre Chico, em 1929 e o Sodalício da Sacra Família no Rio de Janeiro, também em 1929. Destaca-se também em 1929 em São Paulo, a criação da segunda instituição especializada para deficientes auditivos, o Instituto Santa Therezinha.

Na década de 1920, segundo Mendes (1995), foram realizados vários esforços em prol da educação brasileira, advindos dos ideários da Escola Nova. Para tanto, diversos professores e psicólogos europeus chegaram ao Brasil para oferecer cursos, o que reflete também nos rumos da Educação Especial. Neste período, chega a Minas Gerais Helena Antipoff, psicóloga russa que contribuiu para a formação de diversos profissionais que, posteriormente, atuaram na Educação Especial brasileira. A esse respeito, afirma Jannuzzi (2004, p. 12):

Com o avanço da psicologia, inclusive com a presença entre nós de alguns profissionais a ela ligados, mas principalmente com a vinda de Helena Antipoff, na década de 1930, e sua ação em Minas Gerais e depois no Rio de Janeiro, vamos percebendo a mudança de atuação, a penetração de teorias de aprendizagem psicológicas que passam a influenciar fortemente a educação, seja a geral, seja a relacionada aos deficientes. Seria a concepção [...] psicopedagógica. É a época do movimento conhecido como Escola Nova, que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino.

Bueno (2011) afirma que Helena Antipoff foi a responsável pelo desenvolvimento de classes, serviços de diagnóstico e escolas especiais, além da criação da Instituição Pestalozzi de Minas Gerais, instituto que impulsionou a Educação Especial e influenciou a educação no país. Em 1971 organiza-se a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi do Brasil.

Kassar (2013) assinala que os pensamentos e ideias de modernização e racionalização, aspectos do movimento industrial das sociedades capitalistas, faziam parte dos princípios trazidos por Helena Antipoff e foram seguidos nas propostas de estruturação educacional:

A tentativa de agrupar crianças em classes homogêneas, [...] nada mais faz que obedecer a um princípio fecundo, encontrado na ordem do dia nos estabelecimentos industriais. Esse princípio é o da organização racional do trabalho, posto em evidência por W. Taylor, desde o fim do último século. [...] O agrupamento dos alunos em classes homogêneas, segundo seu desenvolvimento mental, é, neste sentido, uma das combinações de organização racional do trabalho pedagógico (ANTIPOFF, 1930 *apud* KASSAR, 2013, n.p.)

O entendimento adotado por Antipoff valorizava primordialmente o ambiente de trabalho, a metodologia, a psicologia infantil e a organização racional do ambiente de trabalho. No entanto, o conteúdo e o conhecimento trabalhados ficavam em segundo plano (JANNUZZI, 2017; MENDES, 1995).

Ao analisar as ideias da Escola Nova no país, Cunha (1989) citado por Dechichi (2001) pontuou que, não obstante esse movimento defender a eliminação das desigualdades sociais, sua intervenção na Educação Especial colaborou para a exclusão das pessoas consideradas diferentes no ambiente escolar regular, ao considerar o estudo das diferenças individuais e sugerir um ensino especializado, além de implementar técnicas de diagnóstico, o que ocasionou a segregação desse público em classes ou escolas especializadas.

Após a Segunda Guerra Mundial, conforme Bueno (2011), houve um grande aumento de entidades privadas no Brasil relativas à Educação Especial, somado ao aumento da população que era assistida pela rede pública, que foi se determinando como ação de nível nacional, pela criação de federações estaduais e nacionais de entidades privadas e também pelo

surgimento dos primeiros atendimentos relacionados à Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação, além de campanhas, em nível nacional, sobre educação das pessoas com deficiência associadas ao MEC.

Bueno (2011) destaca ainda o percurso semelhante seguido pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que iniciou seus trabalhos através da criação da unidade do Rio de Janeiro, em 1954, propagando-se, posteriormente, por todo o território nacional, até a constituição da Federação Nacional das APAEs, que no início da década de 1980, era constituída por mais de duzentas entidades.

Aos poucos, foram constituindo organizações internacionais e fortalecendo o movimento. Jannuzzi (2017) relata que na década de 1950, as pessoas com deficiência começaram a se organizar em associações, para debater e lutar pelos seus direitos e garantias. Afirma Kassar (2013) que nesse período, foram iniciadas campanhas como: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957, em 1958 a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV) e Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960, que estavam interligadas diretamente ao MEC.

A atuação explícita do Estado brasileiro para com a educação de “excepcionais” ocorreu em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/61:

A Lei 4.024 apresentou dois artigos relacionados diretamente com a Educação Especial: o artigo 88, assegurando a matrícula do aluno excepcional dentro do possível na educação regular e o artigo 89, que garantia apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes pelos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação. Uma análise possível sobre esses artigos é que a Lei, ao propor atendimento integrado na rede regular de ensino e, ao mesmo tempo, garantir apoio financeiro às instituições, não assumiu diretamente a educação de alunos que necessitavam de grandes adaptações na escola regular e delegou às instituições privadas essa responsabilidade (KASSAR, 2013, n.p.).

Conforme Kassar (2013), a primeira Constituição após o Golpe de Estado de 1964 estabeleceu a criação dos planos nacionais de educação. A Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, determinou a execução desses planos regionais e nacionais de desenvolvimento. Assim, a legislação relacionada às diretrizes e bases da educação nacional foi revisada e a Lei Educacional nº 5.692, em 1971, passou a exigir, obrigatoriamente, a escolarização brasileira para oito anos, com a criação do 1º grau. Em relação à Educação Especial, a legislação a contemplou em apenas um artigo. Pela especificação da Lei nº 5.692/71 foi imputada responsabilidade à Educação Especial ao atendimento de crianças sem diagnóstico de deficiência, considerando que se torna legítima a aceitação de crianças consideradas

“atrasadas” em relação à idade regular de matrícula na escola, em classes especiais, recebendo, em outros documentos, a indicação de “deficientes mentais educáveis”.

Na década de 1970, observou-se nos países mais abastados uma ampla discussão quanto a inserção das pessoas com deficiência mental na sociedade, destacando-se também, em termos de desenvolvimento de políticas públicas no Brasil, a institucionalização da Educação Especial em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) na estrutura administrativa do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de promover a ampliação do atendimento aos “excepcionais” (MAZZOTTA, 1996).

Amorim, Rafante e Caiado (2019) pontuam que as iniciativas das pessoas com deficiência no Brasil, na década de 1980, e suas reivindicações no campo educacional, começaram de forma isolada, partindo dos interesses específicos de cada tipo de deficiência, dando início à possibilidade dessas pessoas pleitearem que o atendimento de suas necessidades não fosse marcado pelo assistencialismo e pela caridade.

Dentre as funções da Educação Especial, as classes especiais, durante as décadas de 1970 e 1980, dava-se a partir de decisão interna da escola, baseada principalmente, nos anos de repetência, como mostra o estudo de Kassar (1995). Este serviço foi criticado com base na forma de implementação e nos critérios de avaliação e diagnóstico. Segundo Kassar (1995, p. 40):

[...] a clientela das classes especiais é formada por alunos que não têm sido incorporados pelo ensino regular. Este, não conseguindo atender sua população, repassa ao aluno a responsabilidade de seu fracasso, sustentando-se na ideologia das *desigualdades naturais*. Dessa forma, a necessidade de eliminação de parte da clientela, para a manutenção da instituição escolar, tem sido transformada em doença, isentando a escola da responsabilidade de mudar e atender as necessidades da população. Usando as palavras de Ferreira (1993, pp.62-63): “A exclusão dos alunos D.M.E (Deficientes Mentais Educáveis) das classes regulares parece restabelecer nelas a “harmonia” ameaçada, criando alternativa para as práticas de exclusão injustificada; simultaneamente, atende-se às pressões pela abertura de serviços especiais mais integradores e de responsabilidade do Estado e se exime o sistema educacional de adequar suas práticas e seus conteúdos à realidade de uma sociedade multicultural e dividida em classes.

Nesse momento a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) foi concluída, passando para o CENESP a sua gestão financeira e patrimonial. O CENESP, em 1986, foi extinto e foi criada a Secretaria de Educação Especial (SESPE). Em 1990, foi reestruturado o Ministério da Educação, sendo encerrada a SESPE. Da mesma forma, as funções e as competências relacionadas à Educação Especial ficaram a cargo

da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em 1992, com *impeachment* do presidente da República Fernando Collor de Mello, ocorreu nova reestruturação dos Ministérios, retornando à criação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) como órgão inerente ao Ministério da Educação e do Desporto, com nova sigla e nova situação na estrutura do Ministério (MAZZOTTA, 1996).

Em 2011 a SEESP foi extinta, sendo criada a Diretoria de Políticas de Educação Especial na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação. Em 2019 a SECADI foi encerrada, sendo criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), que apresenta em sua estrutura a Diretoria de Educação Especial (REBELO; KASSAR, 2020).

No final do século XX ganha destaque o processo de democratização da educação e o período passa a ser marcado, historicamente, por lutas de grupos minoritários e seus representantes, com a finalidade de garantir e exercer os seus direitos e ter acesso aos ambientes comuns em uma vida em sociedade (SILVA, 2012). Essas lutas contribuiriam, posteriormente, com a proposta de inclusão escolar, por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988, que preconizou o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, III).

Cabe destacar que na década de 1960, em alguns países, entre os quais o Brasil, foi iniciado um movimento de integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares, de modo a ofertar condições educacionais satisfatórias a esse público. A política de inclusão escolar tem o objetivo de realizar ações distintas do processo de integração, que passou a não atender aos anseios do público da Educação Especial, ou seja, garantir a participação do aluno não mais em classes ou escolas especiais, mas na classe comum da escola regular (BUENO, 1993; SILVA, 2012).

O conceito de inclusão na Educação Especial é tratado de maneira diferente do conceito de integração. Do termo integração, entende-se a ideia de que o indivíduo, para ser inserido em ambiente escolar regular, deve estar em condições de ser introduzido no contexto proposto, ou seja, em condições de corresponder às atividades desenvolvidas na escola. Neste ponto de vista, não é questionada a atuação da escola, pois é ela quem dita as regras que o aluno deverá seguir, ao passo que a inclusão leva em consideração a inserção dos alunos por meio de outra perspectiva, ela reconhece as diferenças e ao identificá-las mostra a necessidade de mudanças na escola (BUENO, 1993; SILVA, 2012).

Jannuzzi (2017), destaca que na década de 1990, as pesquisas em Educação Especial se ampliam, principalmente após a Declaração de Salamanca em 1994, da qual o Brasil é

signatário. Aos poucos, o governo brasileiro procurou implementar no país políticas de inclusão escolar. Esta é difundida como um avanço na educação em relação à integração do PAEE. Em vez de evidenciar a deficiência do indivíduo, passa a ser enfatizado o ambiente escolar e o ensino nas políticas educacionais, assim como as condições e formas de aprendizagem (JANNUZZI, 2017). Os princípios de educação inclusiva somente iriam aparecer de forma explícita na legislação no ano de 2001, na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.

Neste sentido, é importante frisar dois eventos que foram mundialmente relevantes e considerados marcos no movimento de inclusão, considerando que tratam de temas que viabilizam a educação para todos. Primeiramente, destacamos a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jontiem, na Tailândia, em 1990, que almejava garantir a igualdade de acesso à educação aos indivíduos com qualquer tipo de condição/características. O outro evento foi a “Conferência Mundial sobre Educação Especial”, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nessa conferência foi confeccionado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”, que, orientada na igualdade de valor entre os indivíduos, sugere ações de responsabilidade dos governos em atenção às diferenças inerentes às pessoas (CARVALHO, 1998).

Na Declaração de Salamanca, a definição de inclusão na educação estabelece o direito à educação para todos, conforme abaixo:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, pp. 17-18).

A Declaração de Salamanca estabelece a igualdade para todos os alunos que devem ser ensinados no mesmo ambiente escolar, sempre que possível, independentemente de suas condições específicas. Da mesma forma faz a defesa das escolas especiais, nos casos em que não seja possível satisfazer as necessidades educacionais ou sociais do indivíduo na educação regular (CARVALHO, 1998).

Também em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, regulamentando e orientando a integração instrucional, que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as

atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Sob a influência da Declaração de Salamanca e também para enfatizar a obrigação do Brasil em prover a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 afirmou que as escolas brasileiras devem adequar-se para atender apropriadamente todas as crianças. A publicação da Lei nº 9.394 de 1996, traz avanços relevantes, estabelecendo a oferta da Educação Especial para crianças de zero a seis anos de idade e a obrigação de o professor ser instruído e com recursos necessários de forma a compreender as diversas necessidades dos alunos. Nesse documento se evidencia um capítulo específico na legislação que trata da Educação Especial, expressando que esta deve ser ofertada preferencialmente em espaço regular de ensino e, se necessário, disponibilizando serviços de apoio especializado (BRASIL, 1996).

No ano de 2001 foi sancionado o Decreto nº 3.956/2001, promulgando a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Em 2002 foi promulgada a Lei nº 10.436/2002 que admite a Língua Brasileira de Sinais (Libras) entre outros processos de expressão associados como forma legal de comunicação e expressão (KASSAR, 2013).

Em 2003, o Programa do governo federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” foi lançado com a finalidade de difundir a política de educação inclusiva nos municípios do país, a fim de contribuir com a formação de gestores e educadores para desenvolver suas atividades em ambiente escolar inclusivo. O programa foi implantado inicialmente em 144 municípios-polo, para atuarem como disseminadores da prática em outros 2.583 municípios de cada área de abrangência. Segundo o Ministério da Educação, no final de 2010, o Programa já havia atingido 100% dos municípios brasileiros (KASSAR, 2013).

Em termos formais, avulta-se a PNEEPEI, publicada em 2008, como fruto dos esforços de um grupo de trabalho convocado para este fim, que trouxe mudanças na forma de estruturar o AEE (BRASIL, 2008a).

Também em 2008, por meio do Decreto nº 6.571/2008, foi regulamentada a provisão de apoio técnico e financeiro para a implementação do AEE (BRASIL, 2008b, art. 1º, § 1º). As políticas públicas nesse período direcionam-se para o estabelecimento de duas orientações já esboçadas anteriormente:

[...] o atendimento educacional especializado deve deixar de existir de forma substitutiva e passa a existir de forma complementar ou suplementar à escolaridade comum; as salas de recursos (na forma multifuncional) devem estabelecer-se como o local de preferência onde esse atendimento deve

ocorrer. Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece que “a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE [Atendimento Educacional Especializado] como parte integrante do processo educacional” (art. 3º). Nessa perspectiva, as instituições especializadas, anteriormente responsáveis pela educação de parte dos alunos com deficiências, devem se organizar como centros de atendimento educacional especializado e oferecer ações complementares ou suplementares aos espaços escolares comuns (KASSAR, 2013, n.p.).

Em 2011, o Decreto nº 6.571/2008 foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que explicitou o direcionamento de recursos financeiros do AEE também para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2011), o que já havia sido previsto desde a Lei nº 11.494/2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007a).

Anos depois, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a), conhecida como LBI, teve por base a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, objetivando promover os direitos humanos das pessoas com deficiência, contribuindo com a inclusão destas na sociedade (BRASIL, 2015a). A LBI materializou as disposições constantes na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

O Decreto nº 10.502/2020, instituiu a política de Educação Especial denominada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020a), em substituição à PNEEPEI, vigente desde 2008. A Política decorrente desse Decreto, conforme já mencionado no Capítulo 1, foi suspensa pelo STF, em decisão liminar exarada nos autos de Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6590 (BRASIL, STF, 2020c).

Além dessa suspensão, desafios recentes têm marcado a política de inclusão escolar trazendo impacto para a escolarização dos estudantes da Educação Especial, em função da pandemia causada pelo coronavírus (Covid-19), em 2020. Crianças e adolescentes passaram a estudar por meio do ensino remoto diante da suspensão das aulas presenciais, considerando a necessidade de prevenção da disseminação do vírus, até que toda população brasileira fosse vacinada.

Conforme pesquisa realizada e publicada pelo Instituto Rodrigo Mendes:

A repentina transformação trouxe impactos mais severos às pessoas socialmente mais vulneráveis, e pode acabar por aprofundar o contexto de desigualdade já existente. No contexto brasileiro, podemos observar disparidades no acesso à Internet, na oportunidade de aquisição de habilidades digitais e na acessibilidade a equipamentos. Muitas crianças brasileiras sequer possuem um lugar adequado para estudar em suas casas, enquanto grande parte dos professores brasileiros não tem conhecimento técnico ou pedagógico para a implementação do ensino online e não são incentivados a fazê-lo (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, pp. 5-6).

Considerando que a disseminação do vírus ainda ocorre em diferentes países, entre os quais o Brasil, não é possível precisar os impactos do atual cenário sobre a política de Educação Especial e o processo de inclusão escolar. Todas as barreiras enfrentadas pelo público da Educação Especial na sala de aula foram intensificadas no ensino remoto ou híbrido. Essa dificuldade é agravada por condições sociais as quais as famílias estão submetidas (LIMA; SILVA; REBELO, 2021). Acrescenta-se ainda os desafios das escolas e professores em prover acesso às tecnologias digitais durante a pandemia (BORGES *et al.*, 2021).

2.2 Contextualização das Políticas Nacionais de Educação Especial de 1994 e 2008

A partir da década de 1990, após a Declaração de Salamanca (1994), assinada pelo Brasil e outros países, com grande repercussão nos discursos oficiais em diferentes países, aponta-se a inclusão como um avanço em relação à integração, em que a deficiência deixa de ser o foco e enfatiza-se o ensino, a escola e as formas de aprendizagem (JANNUZZI, 2017). Também se constitui como resposta ao aumento da insatisfação dos movimentos sociais de pessoas com deficiência, com a tentativa de inserção social dos alunos das escolas comuns que eram encaminhados para classes especiais (JANNUZZI, 2017).

De modo concomitante, no Brasil, aquele momento caracterizou-se como um período de reformas administrativas com inúmeras ações de “publicização” (eufemismo para privatização de serviços públicos), tanto no âmbito do Estado como na área da Educação, considerada importante para a manutenção das relações sociais. Portanto, as referidas reformas passam a atingir todos os setores da educação, sobretudo na Educação Especial, área que sempre foi privatizada no país (PLETSCH; SOUZA, 2021). Em relação à atuação do Estado na Educação Especial brasileira na década de 1990, destacamos a Secretaria de Educação Especial (SESPE), extinta no governo Fernando Collor de Melo e retomada pelo governo Itamar Franco à época (GARCIA; MICHELS, 2011).

Na esfera discursiva, a intenção política durante a década de 1990, na Educação como um todo, tinha como objetivo seguir princípios pautados na democracia, na liberdade e no respeito à dignidade. As ações pedagógicas eram orientadas com base na normalização; integração; individualização - adequação do atendimento educacional a cada aluno com necessidades educativas especiais - interdependência entre diferentes setores; efetividade dos modelos de atendimento educacional; ajuste econômico com a dimensão humana; legitimidade considerando a participação direta ou indireta dos envolvidos na formação de políticas públicas ou programas (GARCIA; MICHELS, 2011).

A Educação Especial passou a ter como orientação o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (1994), o qual apresentava como fundamentos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) (GARCIA; MICHELS, 2011).

Já na década de 2000 tem início uma inversão histórica, que seria concluída em 2007, quando a maioria dos alunos com deficiência passou a estar matriculada em classes comuns do ensino regular na educação básica. Na primeira década dos anos 2000, eventos internacionais influenciaram de forma propositiva a Educação Especial brasileira, como a Convenção de Guatemala (2001) e a Convenção de Nova Iorque (2006), com ampla divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação (GARCIA; MICHELS, 2011).

O final da referida década, entre 2008 e 2010 trouxe mudanças nas diretrizes da política da Educação Especial. Neste aspecto, ressaltamos o documento orientador PNEEPEI que trouxe alterações acerca do atendimento pela Educação Especial, cujo público passa a ser denominado alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ocorre uma modificação na proposta de Educação Especial como uma ação pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços, destacando-se o AEE (BRASIL, 2008a).

2.2.1 Política Nacional de Educação Especial (1994)

Sopesando o histórico de políticas públicas em Educação Especial, definimos como recorte temporal o ano de 1994, considerado importante para a história da área, haja vista os princípios, práticas e políticas levantadas, em Salamanca, na Espanha, culminando na Declaração de Salamanca. No mesmo ano foi publicada, no Brasil, a Política Nacional de

Educação Especial, elaborada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e do Desporto (SEESP/MEC) no decorrer do ano de 1993 (BRASIL, 1994).

Consoante Rosa e Lima (2022), estudos sobre a história da Educação Especial demonstram alguns atores que tiveram posição de destaque na implementação da política no Brasil, como instituições especializadas, privadas, religiosas e caritativas, que eram responsáveis pelo atendimento das pessoas com deficiência desde o Brasil Império até 1994, período em que a primeira política nacional de Educação Especial foi publicada.

A partir de então há iniciativas de regulamentação gerencial na administração federal e da administração pública no governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002/1995-1998), que representavam a descentralização na gestão das políticas sociais, marcando o período com mudanças tanto nas áreas administrativas, financeiras como pedagógicas, resultando em repasse de responsabilidades para os municípios (MACHADO; VERNICK, 2013).

Neste sentido, afirmam Machado e Vernick (2013), que ocorreram mudanças na administração do MEC em relação à Educação Especial. A Política Nacional foi publicada no governo de Fernando Henrique Cardoso, visando “[...] promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino” (BRASIL, 1994, p. 17).

Trata-se de um documento de suma importância, considerando que desde a década de 1960 até 1993, em uma análise da Educação Especial nos Planos Nacionais de Educação, se verifica uma visão estática da relação entre a pessoa com deficiência e a educação escolar. A previsão em documentos oficiais até então era a de que as pessoas com deficiência necessitavam da Educação Especial, mas a partir de uma visão reducionista por esta ser considerada apenas relacionada a questões metodológicas ou a procedimentos didáticos (MAZZOTTA, 2005).

Mazzotta (2005, p. 132) assinala que a elaboração da Política Nacional de Educação Especial indica uma “tendência das ações governamentais federais para inclusão da Educação Especial no contexto da educação”. Ainda, a Política Nacional indicou também uma participação da sociedade para a melhoria da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

No entanto, mesmo com o crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial utilizou-se dos princípios integracionistas fundamentada no princípio da normalização, no modelo clínico de deficiência, caracterizando as particularidades físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes, negligenciando inicialmente a proposta de inclusão educacional e social.

Segundo Garcia e Michels (2011, p. 107)

A Educação Especial, em meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, quais sejam: normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração); integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); individualização (que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais); interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado); efetividade dos modelos de atendimento educacional (envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais); legitimidade (participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, planos e programas).

Em relação ao princípio da normalização, os elementos dos padrões comuns/normais ou de condições de vida que o princípio se refere considera possível para todas as pessoas, padrões de vida e condições cotidianas as mais próximas possíveis, ou mesmo as mesmas, das circunstâncias comuns e formas de vida de sua comunidade ou sua cultura. (NIRGE, 1999)

Além disso, o “modelo integrador” diz respeito ao *continuum*⁵ de serviços apresentado na Política Nacional de Educação Especial de 1994, conforme a gravidade do comprometimento de saúde apresentado pelo estudante, como uma forma condicional de inserção em que depende do aluno, e do nível de sua capacidade de adaptação no sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. (GARCIA, 2004; BRASIL, 1994)

Destacamos também os fundamentos do modelo médico⁶ utilizado em suas diretrizes políticas, embora os movimentos sociais se orientassem pela perspectiva inclusiva. A Política instituída em 1994 condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Como princípio sociológico da interdependência, a Política de 1994 considerava:

As próprias características dos portadores de necessidades especiais, particularmente quando deficientes ou com condutas típicas, exigem, além do

⁵ O *continuum* de serviços refere-se ao conjunto de modalidades de atendimento em educação especial, considerando sala de recursos, classe especial, escola especial, classe hospitalar, professor itinerante. (GARCIA, 2004)

⁶ As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida (JANNUZZI, 2004). Colocava-se a educação sob o signo neutro da ciência, na medida em que pregava a separação do “bom escolar” daqueles que possuíam anormalidades, intelectuais, morais ou pedagógicas. (BUENO, 2011)

atendimento educacional, outras práticas nas áreas sócio-médico-psicológicas. Sempre visando o pleno desenvolvimento das potencialidades, deve-se valorizar parcerias envolvendo educação, saúde, ação social e trabalho. (BRASIL, 1994, p. 39)

O propósito da referida Política foi o de estabelecer objetivos gerais e específicos para a educação das pessoas com deficiência, além de propor atividades que garantissem a conquista e a manutenção de tais finalidades. Ressaltamos a definição de Educação Especial na Política de 1994:

E um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos. (BRASIL, 1994, p.17)

A Política de 1994 estabelecia que o aluno da Educação Especial era:

[...] aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994, p. 13).

O termo “portadores de condutas típicas” previsto na Política considerava “manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994). Neste sentido, Prieto (2010, p. 62) afirma que “já constavam nessa definição preocupações bastante atuais na área de educação especial: definir a população alvo; atingir a educação básica e a superior, bem como as modalidades de ensino; integrar o sistema educacional; e atender as mesmas finalidades da educação escolar geral”.

A secretária de Educação Especial do MEC, à época, Rosita Edler Carvalho, em entrevista concedida à revista “Em Aberto” (INEP, 1993), abordou as principais diretrizes da Política de 1994, objeto de planos de ação dos órgãos públicos e das entidades não governamentais, destacando que o seu êxito dependeria dos esforços e recursos das esferas de

governo e da sociedade civil. A definição do Público-Alvo e a revisão da terminologia, segundo Rosita Edler Carvalho, considerou que:

Em vez de deficientes, de excepcionais, passou-se a chamá-los de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas ou de altas habilidades, quando superdotadas. Prevaecem as pessoas e não as características que as diferenciam, acentuadamente, das demais (INEP, 1993, p. 93).

De acordo com Garcia (2004), a política em questão foi formulada com base na Constituição Federal, nas discussões que envolviam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que seria publicada em 1996, no Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente e apesar de orientar o seu discurso utilizando princípios de educação inclusiva, ela determina que o atendimento do aluno seja realizado “preferencialmente na rede regular de ensino”, trazendo como base o princípio da integração (GARCIA, 2004), considerando que os alunos poderiam ser atendidos na classe regular, na classe especial, na classe hospitalar, no Centro Integrado de Educação Especial e na Escola Especial (BRASIL, 1994).

A integração na Política de 1994 é entendida como “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade” (BRASIL, 1994, p. 18). Já o termo integração escolar é definido como:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola (BRASIL, 1994, p. 18).

Ao analisar esse conceito, notamos certa semelhança na definição de inclusão, considerando a garantia de igualdade de direito à escolarização (PRIETO, 2010), contudo, a diferença pragmática está na fundamentação do princípio de integração. A Política Nacional deixa evidenciada que a integração se orientava nos princípios da igualdade, participação ativa e respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos, sendo sua fundamentação baseada no princípio da normalização:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. (BRASIL, 1994, p. 22)

Exprime-se a preocupação em integrar os alunos com necessidades especiais de maneira a oferecer à pessoa com deficiência condições de aprendizagem o mais próximo possível da “normalidade” (BRASIL, 1994). Segundo o princípio de normalização, espera-se que as pessoas com deficiência possam ter condições de vida mais próximas das condições “normais” (NIRJE, 1999).

Ainda, expressa diretrizes legais “[...] norteadoras da elaboração de futuros planos estaduais e municipais da Educação Especial que conterão as ações estratégicas a serem implementadas para a conquista e manutenção dos objetivos formulados” (BRASIL, 1994, p.10). Além disso, orienta a ampliação de modelos educacionais em diferentes estados e municípios com a perspectiva de que “[...] até o final do século o número de alunos atendidos cresça pelo menos 25 por cento” (BRASIL, 1994, p. 7).

A formulação das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 1994 contou com a participação de técnicos do MEC/SEESP, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e de pessoas “portadoras de necessidades especiais” (BRASIL, 1994, p. 23), terminologia utilizada na Política, de acordo com a secretária de Educação Especial (INEP, 1993). Esse ator é aquele que apresentava

[...] em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. (BRASIL, 1994, pp. 22-23)

É perceptível, portanto, que o aluno da Educação Especial é definido a partir de parâmetros comparativos de acordo com padrões de “normalidade”, ou seja, demonstra-se a preocupação de integrar as pessoas com necessidades especiais de maneira a oferecer a elas condições de vida o mais próximo possível da normalidade, direcionando para a Educação Especial aqueles que se distanciam dos demais por apresentar necessidades individuais. O texto da Política Nacional, ao orientar o conceito de normalização, expressa sobre oferecer aos “portadores de necessidades especiais “[...] modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 22).

Por fim, o entendimento da Secretaria da Educação Especial do MEC na época, compreendia que o atendimento aos “portadores de necessidades educativas especiais” dispensaria a conotação de subsistema próprio, contudo, naquele momento o Brasil não teria atingido esse estágio:

Inicialmente cumpre esclarecer o enfoque de subsistema atribuído à Educação Especial. Trata-se de abordagem político-administrativa e não, necessariamente, filosófica. Sob este ângulo, o atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais dispensaria a conotação de subsistema próprio, já que pelos valores democráticos seu alunado deveria ser considerado como qualquer outro, seja do subsistema da educação infantil, da fundamental, da educação média e tecnológica ou da superior. Como não atingimos ainda este estágio, há que pensar na organização de um subsistema para a Educação Especial que garanta o mesmo fluxo do atendimento da educação dita regular, isto é, que ofereça as mesmas oportunidades de acesso, ingresso e permanência na escola, desde a educação infantil até a superior (INEP, 1993, p. 96).

É visível que a referida política não possibilitaria uma mudança significativa de concepção, demonstrando certa fragilidade perante os desafios inerentes a ampliação do acesso dessa população à educação básica. Ao manter o modelo de classificação de estudantes, firma-se um antagonismo entre o discurso e as práticas, considerando o crescente movimento mundial pela educação inclusiva. Esta orientação conduz ao debate sobre os rumos da Educação Especial, tornando-se um importante foco para a construção de políticas necessárias para a transformação da estrutura educacional, com o objetivo de possibilitar condições de participação e aprendizagem a todos os alunos.

2.2.2 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Afirmam Rosa e Lima (2022), que as ações relacionadas à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de forma sistemática e coordenada pelo Estado deu-se a partir de 2003, por meio da implementação de programas governamentais que contemplavam as ideias de inclusão educacional, as quais já circulavam no contexto internacional. Essa incorporação e progressiva centralização da responsabilidade do Estado culminaram na publicação da PNEEPEI em 2008.

O termo inclusão passou a ter relevância na política nacional quando integrou os Planos Plurianuais (PPA) do Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), com diretriz estratégica de combate à pobreza, com o intuito de promover a cidadania e a inclusão social. Já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o termo permanece nos planos de seus dois mandatos. No primeiro mandato (2003-2006), o PPA 2004-2007 recebeu o título “Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social”, com afirmações de inclusão social associadas à desconcentração e redistribuição de renda, redução de desigualdades e operação do consumo de massas. No segundo mandato

(2007-2010), o PPA 2008-2011 foi intitulado “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade” (REBELO; KASSAR, 2018).

A partir dos anos 2000, diversas políticas educacionais entraram em pauta, evidenciando-se o ano de 2003, quando o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, lançou o “Projeto Plurianual de Implantação da Educação Inclusiva: acesso e qualidade para todos” em todos os municípios do país, com o objetivo de difundir as políticas públicas de educação inclusiva nos sistemas de ensino (MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012). Kassar (2011) afirma que nos últimos anos desse período, muitos educadores de escolas públicas brasileiras foram surpreendidos com a presença do PAEE matriculados em suas turmas, em diferentes níveis de ensino. Esse cenário foi resultado da política denominada de educação inclusiva, que foi implantada explicitamente desde 2003. (KASSAR, 2011)

No final desse mesmo ano foi lançado pelo MEC o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, com vistas a impulsionar a implementação de sistemas educacionais inclusivos e apoiar a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, estabelecendo condições necessárias à garantia do “acesso à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia de acessibilidade” (BRASIL, 2010, p. 14) a todos os alunos.

Mendes Júnior e Tosta (2012) aduzem que em 2005, em prosseguimento aos programas de educação inclusiva, ampliam-se os trabalhos e medidas para incluir todos os alunos PAEE nos sistemas educacionais. Neste mesmo ano, o MEC divulgou um documento com conceitos e diretrizes de atendimento:

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p. 13).

Com o objetivo de corroborar com os programas, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabeleceu planos e metas para o Compromisso Todos pela Educação, dentre outras estabelecidas, o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2007b).

Nesse período há um maior investimento e uma ampliação considerável no número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas da rede pública. Constatamos, portanto, uma ampliação de oferta para garantir uma política de educação inclusiva para alunos da Educação

Especial que historicamente foram negligenciados em seu processo educacional. (BRASIL, 2010)

No ano de 2007, é divulgado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujas diretrizes se pautavam na formação de professores para a Educação Especial, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BRASIL, 2010).

Em 2008, foi divulgado o documento orientador PNEEPEI que reafirmou a Educação Especial como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008a), em consonância com o sentido expresso na Constituição Federal de 1988, que estabelece que “[...] o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino/aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 15).

A Política de 1994 orientava o processo de ‘integração instrucional’ que limita o acesso às classes comuns do ensino regular e considerava no “processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994, p. 19). Já a Política de 2008 faz a crítica de que ao manter os pressupostos fundamentados em padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não teria provocado a construção de práticas educacionais que valorizasse os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, permanecendo a educação desses alunos sob a responsabilidade exclusiva das instituições especializadas e classes especiais (BRASIL, 2008a).

As influências das redes internacionais repercutem diretamente nas políticas públicas no Brasil e, por consequência, também nas políticas de educação inclusiva. No entanto, ao adentrarem o país, sofrem influências dos movimentos de luta das pessoas com deficiências e dos demais grupos em disputa por seus interesses, assim como sofrem igualmente interferência dos eventos e mudanças na história, cultura e políticas. A PNEEPEI retrata esse aspecto, no sentido de que há um contexto mais amplo que o brasileiro, ou seja, um compromisso assumido de forma global (MAINARDES, 2006).

A PNEEPEI assume alguns princípios internacionais de universalização da Educação Básica, como a igualdade de acesso, permanência e oportunidades, e a não discriminação, inerente à ideia “de um projeto societário pautado pela igualdade na diversidade, sendo a escola compreendida como o núcleo dessa construção” (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 123). Esses

princípios são incorporados no Brasil porque o país aceita os termos multilaterais para ter essa interface com as redes internacionais, sendo reformulados para realidades distintas, considerando que esses princípios não consideram os diferentes cenários e nem as dificuldades de cada região (MAINARDES, 2006; SOUZA; PLETSCH, 2017).

A política levou a escola repensar sua estrutura e suas práticas, que não eram mais voltadas somente para aqueles alunos com desenvolvimento e aprendizagem similares, mas para aqueles que têm características específicas. Desde 2008, a Política tem sido reinterpretada para ser aplicada aos diferentes cenários e contextos escolares, que abrigam a diversidade escolar (PLETSCH, 2009; 2011).

É importante frisar que, ao contrário da Política que seria publicada na forma de decreto em 2020, a PNEEPEI foi publicada como um texto orientador, divulgado no *site* do MEC e em uma revista do Ministério - Inclusão: Revista da Educação Especial do MEC, nº 5 (BRASIL, 2008c), gerando inúmeras discussões na comunidade educacional (PLETSCH; SOUZA, 2021; BEZERRA, 2021; PLETSCH, 2009; 2011). Este documento foi e é relevante para a história da Educação Especial, considerando que passou a orientar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além do AEE como forma de suporte para a escolarização dos alunos PAEE (BRASIL, 2008a; PLETSCH, 2011; MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

A Educação Especial na perspectiva inclusiva, ajustada à proposta pedagógica da escola no que se refere ao AEE, aduz que ele complementa ou suplementa a formação dos alunos, ou seja, as atividades realizadas no AEE não são substitutivas à escolarização. Verificamos no documento que as funções do AEE são “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade”, de acordo com as especificidades dos alunos, além disso ele “disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, [...] e tecnologia assistiva”; articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008a, p. 16).

A PNEEPEI imputa ao professor a responsabilidade de elaboração de estratégias para aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas do ensino regular, dispõe também sobre sua formação, inicial e continuada, ao afirmar que esse profissional deve possuir conhecimentos gerais para o exercício da docência e específicos, inerentes ao campo da Educação Especial (BRASIL, 2008a).

Importante destacar os efeitos da PNEEPEI, que provocou a ampliação de matrículas no ensino comum de alunos PAEE (INEP, 2019). Um dos principais movimentos da Política é a concepção de pessoa com deficiência, levando em consideração que a deficiência não é

determinada pela limitação do indivíduo e sim o seu convívio com as barreiras existentes nos espaços, comunicações, informações, interações e atitudes das pessoas que delimitam a sua plena participação na sociedade, conforma indicado na Convenção da ONU de 2006 (BRASIL, 2009).

A Política de 2008 não evidencia as classes e escolas especiais, ou instituições filantrópicas que oferecem serviços de Educação Especial, a ênfase passa a ser o atendimento em escola comum como direito de todos. A Educação Especial, nessa perspectiva, não é entendida como substitutiva ao ensino comum e sim como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. O documento também prevê o acesso aos níveis mais elevados, apresentando como referência o Ensino Superior (BRASIL, 2008a).

Quanto aos alunos atendidos pela Educação Especial na PNEEPEI apresentou-se uma definição mais restrita que o público previsto na Política de 1994, que deixava margem para critérios excludentes da escola tradicional, relacionado a problemas comportamentais, transtornos ou dificuldades de aprendizagem:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

O texto evidencia que a matrícula do referido Público-Alvo deveria ser realizada em escolas comuns/regulares, considerando que, “a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008a, p. 5).

As diretrizes da Política de 2008 relacionadas ao AEE preveem que este se diferencia das atividades desenvolvidas na sala comum, sendo complementar ou suplementar à escolarização, referindo-se que “deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008a, p. 16).

A Política de 2008 apresenta especificidades de acordo com o nível, etapa e modalidade de ensino, tais como o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças que favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização do indivíduo; na modalidade de educação de jovens e adultos, o destaque em ações que contribuam na ampliação de oportunidades de escolarização e a formação para a inserção no mercado de trabalho e efetiva participação social e a interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola, assegurando os recursos, serviços e AEE com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008a).

Ao longo da história, o direito à educação foi negligenciado a uma grande parcela dessa população e após a publicação da PNEEPEI de 2008, vislumbra-se que esse direito possa ser materializado. Contudo, Kassar (2011) afirma que os desafios para a implantação de uma política nacional de “educação inclusiva” são muitos. Apesar das orientações políticas que sinalizaram para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, conservaram-se resistências para a inclusão de todos no ensino comum.

A elaboração de documentos normativos nesse momento foi objeto de disputas e embates relacionados aos interesses na continuidade do funcionamento dos espaços segregados (escolarização em espaços substitutivos) e o ensino comum, como por exemplo na Lei nº 11.494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (BRASIL, 2007b) e na Lei nº 13.004/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014).

No próximo capítulo será discutido o processo de formulação da PNEE-2020, os grupos de pressão envolvidos e os interesses em disputa.

3. FORMULAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EQUITATIVA, INCLUSIVA E COM APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA (2020)

Passados oito anos da publicação da PNEEPEI, em 2016, destacamos o evento que marcou o Brasil, o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, que depôs o então governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e colocou na presidência o seu vice Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) com o apoio da quase totalidade dos partidos políticos brasileiros de diferentes espectros políticos, a direita e a esquerda, após intensos anos de luta política e tentativas de desestabilização. Esse governo alterou a direção de diversos setores do Estado, promovendo trocas de membros em vários ministérios, inclusive no MEC, Conselho Nacional de Educação e SECADI, com retorno de alguns atores que compuseram a equipe dirigente do MEC na década de 1990 (FREITAS, 2018; NEGREIROS; FERREIRA NETO; SANTOS, 2022)⁷. Altera-se a orientação política do país, em atendimento a interesses do poder econômico internacional (financista/rentista) e nacional (vinculado ao mercado interno), com desmonte de várias políticas públicas de cunho social.

Em uma breve síntese, destacamos alguns acontecimentos do governo relacionados à educação, durante o período, haja vista que o presidente Michel Temer anunciou medidas para o que chamou de recuperação do desenvolvimento do país. Neste sentido, destacamos um documento construído pelo PMDB, por meio da Fundação Ulysses Guimarães. O mencionado documento, intitulado “Uma Ponte para o Futuro”, foi apresentado pelo PMDB em outubro de 2015 visando “preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento” (ANADON; GONÇALVES, 2018; UMA PONTE PARA O FUTURO, 2015, p. 2). No documento afirma-se que “é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade” (UMA PONTE PARA O FUTURO, 2015, p. 9). Segundo o PMDB, para o desenvolvimento do país, seria necessário reduzir as despesas públicas, diminuir o custo da vida pública e promover o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB). (UMA PONTE PARA O FUTURO, 2015)

A perspectiva do referido documento é controlar programas e projetos nas áreas sociais a partir de avaliações constantes, que possam sinalizar aos representantes das casas legislativas

⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/36431-educadora-maria-ines-fini-volta-e-assume-a-presidencia-do-inep>; <https://m.folha.uol.com.br/educacao/2016/05/1771903-educadoras-ligadas-ao-psdb-assumem-altos-cargos-na-educacao-e-cultura.shtml>. Acesso: 15 set. 2022.

a pertinência da distribuição dos recursos da União. Nota-se que o direcionamento neoliberal é evidente, considerando que em várias etapas da escrita abrange a defesa do Estado mínimo. (ANADON; GONÇALVES, 2018)

O governo Michel Temer assumiu os interesses e a agenda do capital internacional e da classe empresarial brasileira. Diante desse cenário, as políticas públicas voltadas à educação receberam novos direcionamentos. Em fevereiro de 2017, foi sancionada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, relativa à criação do Novo Ensino Médio. A normativa se configurou como uma das maiores mudanças ocorridas na educação brasileira nos últimos anos desde a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e trouxe alterações que suscitaram controvérsias na sociedade, tais como a flexibilização do currículo, a integralização do ensino, a institucionalização do notório saber, a abertura da escola pública para o interesse privado, dentre outras. Nesta mesma conjuntura, foi redigida e aprovada a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, responsável por congelar a verba pública para a educação e saúde pelo período de 20 anos. Em 2017, a MP 746/2016 teve prosseguimento em seu processo político e foi transformada na Lei nº 13.415/2017, que aprovou a condução do “Novo Ensino Médio” (FREITAS, 2018; RIBEIRO, 2019).

Em 2018 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta os currículos para a Educação Básica a partir da determinação de competências e habilidades para cada área, voltadas tanto à formação geral quanto aos processos formativos, além de orientar a disposição de outras políticas e ações, como formação de professores, avaliação e elaboração de materiais didáticos. A BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Seu texto final foi homologado em dezembro de 2018. (BRASIL, 2018c; RIBEIRO, 2019). Para Oliveira (2018, p. 57):

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades [...]. Quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros. No caso brasileiro, vem sendo tomada em prejuízo das questões sociais, da formação crítica, da cidadania, do direito que se diz estar defendendo.

Neste mesmo recorte temporal, passa a ser discutida em 2018 uma nova proposta de política de Educação Especial, denominada pelo governo federal e Diretoria de Educação Especial da SECADI como “atualização” da PNEEPEI, “nos mesmos moldes da BNCC”⁸. A mudança de governo, ocorrida em 2016, incluiu a Educação Especial na agenda política, gerando um processo de alteração das diretrizes elaboradas em 2008 (SANTOS; MOREIRA, 2021; MACIEL DE MORAES; PEREIRA DE LIMA; SIQUEIRA CAMPOS LIMA, 2021).

Neste sentido, Ribeiro, Silva e Martínez (2021, p.4) afirmam que:

A PNEEPEI anunciava, expressamente, uma crítica contundente em relação à organização de escolas e classes especiais, que funcionavam, em sua maioria, por meio de entidades privado-assistenciais, sob o discurso da necessidade do estabelecimento de sistemas educacionais inclusivos. Portanto, a PNEEPEI defendia uma proposta que se opunha à segregação dos alunos público-alvo dessa modalidade nesses espaços. Contudo, o estabelecimento de parcerias público-privadas e a possibilidade da oferta de serviços especializados em classes/escolas segregadas no âmbito da Educação Especial voltaram a ser fortemente impulsionados principalmente após o processo de conclusão do impeachment da presidente Dilma Rousseff.

As mudanças das políticas públicas são acontecimentos esperados em regimes políticos democráticos e, mesmo assim, geram discussões em virtude da alteração do *status quo*, do debate sobre a destinação de verbas escassas e de sua relevância em termos de ideias e valores para a sociedade. Entre as expectativas que cercam as políticas públicas, uma delas é que a política representa uma ligação entre a população e os seus direitos como cidadão, e isso é representado em serviços e benefícios.

Neste sentido, Di Giovanni (2010) afirma que a política pública deixa de ser uma simples intervenção do Estado e passa a ser considerada uma nova forma de exercício do poder numa sociedade democrática moderna, onde os cidadãos, instituições, organizações sociais, movimentos sociais e organizações não-governamentais atuam mais, como agentes políticos, pressionando, refazendo a agenda do estado. Nesta perspectiva, destaca-se a diferença entre aquilo que é política de Estado e o que é política de governo, que é a maneira como elas são institucionalizadas. Políticas de Estado são aquelas que conseguem ultrapassar os períodos de um governo, se elas são fortemente institucionalizadas em uma sociedade, não há quem as mude. Já as políticas de governo são aquelas têm menor durabilidade, com institucionalização mais fraca. (DI GIOVANNI, 2010)

⁸ Portal do MEC: “Política de educação especial deverá passar por atualização”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/62961-politica-de-educacao-especial-devera-passar-por-atualizacao>. Acesso: 26 fev. 2022.

E essa expectativa ora mencionada se consolida no caso da política em foco nesta pesquisa, a PNEE-2020, sopesando que as políticas públicas visam determinar, no caso em tela no âmbito da pessoa com deficiência, seus direitos e de qual forma se dará o acesso à escolarização, inclusive com o questionamento da legitimidade de denominar toda e qualquer instituição especializada de escola. No Censo Escolar da Educação Básica as matrículas na modalidade Educação Especial correspondem às matrículas em instituições especializadas (públicas e privadas) que oferecem escolarização, no entanto, nem todas instituições especializadas efetivamente se configuram como escolas, e conseqüentemente seus usuários não estão registrados no Censo Escolar. Destacamos a importância de pautar a discussão acerca da mudança da política não apenas em termos de ser “a favor ou contra”, mas, incorporá-la enquanto direito à escolaridade, saúde, lazer, completude da vida e seus efeitos sociais.

A escolarização para as pessoas com deficiência desenvolveu-se em consequência do processo de estruturação e reestruturação do capitalismo. Os direitos conquistados não foram dispostos prontamente pelo Estado, e sim, por um processo histórico caracterizado por lutas e reivindicações da sociedade. Dessa maneira, as políticas públicas estabelecidas concebem e/ou conceberam direitos a educação estruturados com propostas liberais ou neoliberais que visavam a uma suposta oferta de educação para todos (KUHNNEN, 2016). Nesse contexto, conforme expõe Jannuzzi (2017, p. 28): “A história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares”.

Considerando essas questões, realizamos a análise do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020) e outros documentos normativos, que definem novo conceito para a política de inclusão escolar. Neste sentido, é importante destacar que “a efetivação de uma educação inclusiva demanda profunda reflexão no que diz respeito ao conceito que se atribui à Educação Especial, visto que tal definição interfere diretamente em sua estruturação e conseqüentemente em suas práticas”. (SILVA; SILVA; LIMA, 2021, p. 158)

3.1 Ações e mobilizações dos atores envolvidos e interessados na/pela Política Nacional de Educação Especial entre 2016 e 2020: embates e tentativas de alteração

Conforme dissemos anteriormente, no ano de 2016 o Brasil passou por um processo de *impeachment* de Dilma Rousseff que acendeu profundas mudanças na estrutura governamental e na agenda das políticas públicas. Na Educação Especial, isso se manifestou em uma alteração

no perfil dos atores envolvidos na gestão da política nacional e permitiu, por consequência, o reforço de velhas ideias travestidas como novas na administração pública.

Essas mudanças repercutem na condução da política de Educação Especial, colocando-se a necessidade de fundamentá-las em evidências que fossem qualificadas como científicas. Para isso, em 2017, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) sob a nova gestão, divulgou editais para seleção de consultores especializados (pesquisadores), financiados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com o objetivo de subsidiar estudos dos documentos da Educação Especial brasileira (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021), conforme abaixo:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, do Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino vem implementando políticas educacionais nas diferentes áreas de sua competência, contribuindo para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Em 2008, a instituição da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, instaurou um marco na educação brasileira cujo impacto estamos conhecendo nos sistemas que a compõem. Assim sendo, foram oferecidos aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação apoio pedagógico, salas multifuncionais, salas de recursos e toda a parte de formação de docentes e professores para atuarem nesse segmento. Tudo de acordo com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que determina que as escolas e os espaços educacionais estejam preparados tanto do ponto de vista de formação de docentes quanto da acessibilidade. Neste contexto esta proposta se justifica pela importância de subsidiar os sistemas de ensino com a atualização da Política Nacional de Educação Especial no processo de construção de espaços inclusivos com práticas diversificadas, permitindo à Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, diante de estudos e pesquisas realizadas, o desenvolvimento do processo de redação da atualização da Política Nacional de Educação Especial, considerando as normatizações, legislações, gestão educacional e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos sistemas de ensino (MEC, 2017, p. 2).

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p. 11) afirmam que “a abertura de tais editais e a posterior contratação dos consultores indicaram a intenção clara de revisão da política de formação do sistema educacional inclusivo, nos moldes em que vinha sendo construído até o *impeachment* de Dilma Rousseff”. Em uma reunião para apresentação da proposta de atualização da política de 2008, em 16 de abril de 2018, a Diretora de Políticas de Educação Especial explanou a intenção de divulgar a proposição em consulta pública para que fosse

analisada e concretizada, como já afirmamos, nos mesmos moldes da BNCC, para que toda a sociedade e os sistemas de ensino pudessem debater o tema, visando, de acordo com o MEC, melhorias nas políticas de Educação Especial. (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019)

A reunião teve a participação de representantes do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Instituto Benjamin Constant (IBC), Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência (Conade), Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (Corde), Federação das Associações das Pessoas com Síndrome de Down (Febasd), Conselho Brasileiro para Superdotação (Combrasd), Federação Nacional das Apaes, Federação Nacional de Pestalozzi, Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), entre outros. (BRASIL, 2018d)

Após o compartilhamento dos slides do material discutido na reunião nas redes sociais (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019), o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), em parceria com diversas instituições, universidades, pesquisadores e movimentos sociais de todo o país, divulgaram o documento “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 (BRASIL, 2008a)” pontuando questões relacionadas ao movimento de reforma da PNEEPEI:

Atentos aos assuntos relacionados à educação inclusiva, vemos com muita preocupação os recentes acontecimentos que envolvem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008). A proposta de reformar suas diretrizes fundamentais foi anunciada em uma reunião organizada pela Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação - MEC, que ocorreu em Brasília no dia 16 de abril de 2018, e é motivo de preocupação àqueles que se dedicam aos estudos relacionados a uma escola para todos e, especificamente, à inserção de alunos da Educação Especial em ambientes educacionais inclusivos. A referida proposta diz visar à atualização da PNEEPEI, decorridos 10 anos de sua promulgação. A intenção de “atualizar” essa importante e bem sucedida política pública seria desejável caso houvesse o objetivo de monitorar e aperfeiçoar sua implementação com base em estudos e pesquisas sobre o processo de implantação de suas diretrizes, no âmbito das escolas. Todas as iniciativas que fogem do padrão de monitoramento nesse sentido tornam-se achismos e não revelam a situação real sobre os aspectos eventualmente a serem alterados. Isso torna toda e qualquer mudança uma mera reforma, que não implica “atualizar” ou “aprimorar” a PNEEPEI. Além disso, o fato de a atual gestão do MEC propor retirar do nome da Política o termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva” revela o caráter retrógrado da proposta (LEPED, 2018, p. 6).

Além disso, o LEPED (2018) exibiu uma análise dos slides apresentados na reunião de 16 de abril de 2018, pontuando o que entendem como equívocos nas informações apresentadas, como colocações do MEC que depositaram dúvidas sobre a natureza do serviço de AEE, complementar e/ou suplementar, realizado pela modalidade de Educação Especial, alegações de que a PNEEPEI não estaria de acordo com a lei, incoerência na justificativa para a reforma da PNEEPEI e por fim, afirmam que “o que ora denunciemos, quanto aos tópicos do documento preliminar de ‘atualização’ apresentado [...] é que essa proposta de reforma da PNEEPEI carece de ser urgentemente discutida, com todo o conjunto da sociedade, no sentido de avançar, jamais de retroceder” (LEPED, 2018, p. 31).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a partir do debate sobre o tema da Educação Especial em julho de 2018, através de uma nota publicada em seu *site*, manifestou sobre a divulgação de uma possível atualização da Política Nacional de Educação Especial, aduzindo que “[...] em um ano eleitoral para Presidência da República, Congresso Nacional, Governos Estaduais e Assembleias Legislativas dos Estados da Federação, consideramos inapropriado e ilegítimo que uma revisão/atualização da Política de Educação Especial seja realizada nesse momento” (ANPEd, 2018, n.p.).

A Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal, por meio de uma nota manifestou para que a pasta se abstivesse de “produzir qualquer alteração na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que esteja em desconformidade com os parâmetros constitucionais e legais que tratam do tema” (PFDC, 2018).

Nesta perspectiva, é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, os registros de Ferreira (2018-2021) em sua página da internet – *Blog* – com reportagens informativas e opinativas sobre o processo de revisão e atualização da PNEEPEI desde o ano de 2018. Ferreira (2018-2021) atuou como consultora da SECADI no início da revisão da Política Nacional de Educação Especial, além de ser pesquisadora que estuda a temática da Educação Inclusiva. Neste sentido, em devolutiva ao documento publicado pelo LEPED (2018), entre outros argumentos, expressou que:

A análise foi sim fundamentada em pesquisas. Eu e colegas participamos do processo de produção de documentos para subsidiar o processo. Em nenhum momento fui abordada ou orientada por qualquer membro da SECADI quanto a apoiar isso ou aquilo ou abordar isso ou aquilo. Meu trabalho foi independente, totalmente imparcial quanto a questões políticas e sem qualquer interferência externa! Inclusive envolvi profissionais com e sem deficiência de áreas específicas para contribuir, cujos nomes e contribuições estão registrados nos referidos documentos. E, não posso deixar de mencionar as

pesquisas do Observatório Nacional da Educação Especial que foram conduzidas entre 2010 e 2014 em 56 municípios brasileiros. O processo de atualização de qualquer documento (seja uma política ou um manual de orientação à família) não pode prescindir de inputs consistentes (estudos, análises, envolvimento de profissionais qualificados, leitura de relatórios, contribuições da sociedade civil, etc.), a partir dos quais um documento preliminar é elaborado e, finalmente, colocado em Consulta Pública, como vai acontecer com a PNEE-2018 (FERREIRA, 2018-2021, n.p.)⁹.

Ainda em 2018, uma minuta preliminar não oficial¹⁰ da PNEE-2020 começou a circular entre professores, instituições e pesquisadores e as manifestações continuam nas redes sociais. Em novembro do mesmo ano, o governo abriu consulta pública sobre as alterações na Política, em meio a muita controvérsia e polêmica (FERREIRA, 2018-2021; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).

A consulta pública referente à minuta da “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”, foi organizada pelo Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES), grupo de pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que desenvolveu uma plataforma para viabilizar o processamento da consulta, com uma versão preliminar da PNEE-2020 a ser apresentada (BRASIL, 2018b).

No *site* da consulta pública (<https://pnee.mec.gov.br/integra>) foi exposta a necessidade de atualização da Política Nacional de Educação Especial em relação à legislação vigente e às diretrizes anteriormente implementadas no país, contendo orientações de âmbito nacional que viabilizam direitos educacionais ao público estudantil, às famílias e aos sistemas de ensino. Segundo a SECADI, o texto da política reiterava os princípios da educação inclusiva. Ainda, destaca que o trabalho de consultoria compreendeu aspectos e temas como AEE e salas de recursos multifuncionais; currículo; escolas especiais públicas e privadas; atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar; entre outros. Por fim, propõe a redefinição e esclarecimento sobre conceitos; delimitação de papéis e competências dos atores envolvidos na sua implementação (BRASIL, 2018a).

A versão na íntegra da consulta pública foi disponibilizada entre 6 a 23 de novembro de 2018, contendo 46 tópicos, divididos em: a) introdução; b) princípios, marco legal e regulatório; c) cenário atual; d) finalidades e objetivos; e) estudantes apoiados pela Educação Especial; f) serviços e recursos especializados; e g) diretrizes. Para cada um dos 46 itens, o participante que respondia o questionário, após o cadastro no site, tinha de registrar: “Concordo Totalmente”;

⁹ Disponível em: <https://pnee2018.blogspot.com/2018/06/em-rumo-consulta-publica-acredito-em.html>. Acesso em: 18 mar. 2022.

¹⁰ Disponível em: <https://pnee2018.blogspot.com/2018/10/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

“Concordo Parcialmente”; “Indiferente”; “Discordo Parcialmente”; e “Discordo Totalmente”. Quando alguém marcava uma das opções: “Concordo Parcialmente”, “Discordo Parcialmente” ou “Discordo Totalmente” relacionado ao texto da minuta, era aberta a opção para formular uma nova proposta para o texto da PNEE-2020. Após a consulta pública, os dados coletados no processo foram analisados por pesquisadores da área de Educação Especial por meio do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ) (BRASIL, 2018b).

Em dezembro de 2018, após o período de análise das informações obtidas na consulta pública, foi publicado um relatório final de 316 páginas, aproximadamente. O relatório indicou como síntese das contribuições coletadas que “há divergência da concordância entre os diferentes grupos de participantes. Contudo, há tendência, em geral, para aprovação da íntegra do texto proposto para os tópicos, para todos os grupos” (BRASIL, 2018b, p. 303). Em cada um dos itens da consulta pública, foi registrado os chamados subsídios para a formulação de uma nova proposta, sobretudo para os itens em que foram assinaladas maiores discordâncias (BRASIL, 2018b).

No relatório descritivo das contribuições da consulta pública foi apresentada tabela com a caracterização geral dos participantes, com base nos dados com ao menos uma contribuição registrada. Apesar da orientação para participar da consulta condicionar a inclusão dos dados dos participantes que respondessem a todos os tópicos em consulta, todas as contribuições foram avaliadas (BRASIL, 2018b).

Verificamos no relatório, as estatísticas descritivas dos participantes, por unidade da federação, escolaridade e sexo, indicando a participação de 8.329 pessoas na consulta pública, compreendendo as maiores contribuições da região Sudeste com 53,4% seguido da região Nordeste com 19,1% do quantitativo total de manifestações. A região Centro Oeste correspondeu a 10,6% dos participantes e a Sul 10,2%. A região Norte teve o menor percentual de participantes (6,8%) (BRASIL, 2018b).

Além disso, foi apresentada tabela da distribuição das participações da consulta pública de acordo com a distribuição da população do país. Observamos que considerando uma população de 190.755.799 pessoas no Brasil, apenas 8.329 apresentaram contribuições na consulta pública. Importante destacar que a participação feminina excedeu consideravelmente a masculina, com a contribuição de 85,4% do quantitativo total de participação. (BRASIL, 2018b)

Identificamos ainda, uma maior participação de pessoas com pós-graduação completa (66,4%), seguido por 19,1% dos participantes com nível superior completo (BRASIL, 2018b).

Por fim, foi registrada uma maior participação de profissionais da educação, computando 38,2% dos participantes professores e 24% gestores escolares. (BRASIL, 2018b)

Rocha, Mendes e Lacerda (2021) consideram que a participação do público, precisamente 8.329 pessoas, é um quantitativo pequeno para um processo de consulta pública, pontuam também o pouco tempo disponibilizado para o acesso e para os comentários e a divulgação insuficiente por parte do governo. Como exemplo, esclarecem que a PNEE-2020 (BRASIL, 2020b) aponta que, em relação à Educação Básica em 2018, havia 1.228.719 professores que tinham pelo menos um estudante PAEE em suas salas de aulas (BRASIL, 2020b, p. 26) e que mais de 13 mil professores eram PAEE em 2018 (BRASIL, 2020b, p. 26). No entanto, apenas 39% dos 8.329 participantes da consulta pública eram professores e opinaram, conforme relatório.

Em 16 de novembro de 2018, pesquisadores, professores e estudantes reunidos em São Carlos-SP, no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), em Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), manifestaram-se contrários à proposta de alteração da Política, aduzindo que a proposta não era fruto de participação democrática, que eram a favor do diálogo adequado com a população, profissionais e sociedade civil organizada. Além disso, pontuaram que a proposta de atualização não se embasava no conceito de deficiência estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, e por fim, mencionam que a liberdade de escolha não significa retornar às classes especiais, mas sim a garantia de participação da população no processo educacional (FERREIRA, 2018-2021; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019).¹¹

Por meio de uma nota publicada em seu *site*, o Ministério Público Federal (MPF) em Caxias do Sul anunciou o ajuizamento de ação civil pública (ACP) para que a União não publicasse o novo texto da Política Nacional de Educação Especial até que fosse proporcionado amplo e democrático debate com a sociedade e entidades que discutem a educação inclusiva. O MPF solicitou, ainda, que a União realizasse nova audiência pública com ampla divulgação e reabertura do prazo para consulta pública com prazo não inferior a dez dias úteis, visando uma maior participação social. A ACP foi extinta a pedido do MPF, sob o fundamento de perda do

¹¹ Disponível em: <https://pnee2018.blogspot.com/2018/11/posicionamento-ds-academicos-da-area-de.html>. Acesso em: 21 mar. 2022.

objeto superveniente, em razão do Plano de Trabalho e mudanças apresentadas pelo MEC posteriormente. (MPF, 2018; BRASIL.TRF4, 2018e)

Em 4 de dezembro de 2018, Ferreira (2018-2021)¹² relatou sobre sua participação no processo de análise das contribuições para a consulta pública como membro do grupo de trabalho, afirmando que:

[...] tendo participado do processo de início da análise das contribuições para a Consulta Pública como membro do GT [grupo de trabalho] de Maceió, baseada em minha experiência de 20 anos como pesquisadora na área e com ampla experiência em políticas públicas, hoje tenho a clareza de que - independentemente das competências e esforços da equipe do GT - o relatório não será representativo das contribuições enviadas durante Consulta Pública, simplesmente pelo fato de que o tempo alocado pela SECADI/MEC para uma análise apropriada, fundamentada nas evidências a inviabiliza. Tornando transparente o processo, concluo este *post* declarando que defendo uma nova fase de debate para assegurar o melhor texto possível para esta política e a extensão do prazo para uma nova fase de debates e consulta presenciais, por meio de Audiência nas várias regiões do Brasil, como aconteceu com a Base Nacional Comum Curricular.

Após a publicação do relatório da consulta pública em dezembro de 2018, no mês seguinte, janeiro de 2019, houve mudanças no Poder Executivo, com a posse de Jair Messias Bolsonaro. Na posse chamou a atenção do público a tradução do discurso presidencial em Libras, o que passaria a ser uma marca desse governo na quase totalidade dos seus pronunciamentos. Pletsch e Souza (2021) afirmam que o discurso da primeira-dama Michele Bolsonaro em Libras durante a posse foi contraditório, considerando que ainda em seu primeiro ano de governo por exemplo, o cargo de intérprete de Libras foi extinto nas carreiras federais (PEREIRA, 2020), obrigando assim as universidades a realizarem contratações via terceirização.

Em 04 de abril de 2019, o Conselho Nacional de Educação através da Comissão das Diretrizes da Educação Especial da Câmara de Educação Básica (CEB) publicou um plano de trabalho, com o objetivo, dentre outros, de realizar “análise e discussão pela Comissão de Educação Especial, do documento de Política Nacional de Educação Especial encaminhado pelo MEC/SECADI ao Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2019, p. 2).

O referido plano de trabalho ainda previa como metas: a) Análise e discussão da Política Nacional de Educação Especial entre os conselheiros membros da Comissão de Educação Especial da Câmara de Educação Básica; b) Agenda de ouvidorias mensais da Câmara de

¹² Disponível em: <https://pnee2018.blogspot.com/2018/12/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

Educação Básica com especialistas em temáticas sobre deficiências e superdotação; c) Organização de um grupo de trabalho gestor da Comissão de Educação Especial, envolvendo assessorias, para estudos e elaboração dos documentos de referência para a Diretriz Geral e Diretrizes Operacionais; d) Montagem de cinco equipes de trabalho, dentre especialistas e representantes de cada grupo de deficiência para sob a coordenação do MEC e Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborarem os documentos de referência das Diretrizes Específicas de Educação Especial; e) Realização de consulta pública por trinta dias e de audiência pública em Brasília sobre os Documentos de Referência de Educação Especial; f) Elaboração de pareceres sobre as Diretrizes Gerais, Operacionais e Específicas de Educação Especial para avaliação e aprovação da Comissão de Educação Especial da Câmara de Educação Básica e do Conselho Pleno do CNE; g) Emissão de três resoluções do CNE tradutoras das Diretrizes Gerais de Educação Especial, Diretrizes Operacionais e Diretrizes Específicas que aprovadas pelo Conselho Pleno, deveriam ser homologadas pelo Ministro da Educação (BRASIL, 2019).

No dia 26 de setembro de 2019, houve uma audiência pública (REQ nº 186/2019) de autoria do Deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG), que foi presidente da Federação Nacional das APAEs por três mandatos¹³, para tratar da Política Nacional de Educação Especial, com a participação de Nídia Regina Limeira de Sá, Diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoa com Deficiência, representando a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP/MEC) e Suely Melo de Castro Menezes, Conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE. O objetivo da reunião seria ouvir as representantes do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação e suas proposições e encaminhamentos da Política Nacional de Educação Especial do governo (BRASIL, 2019b).

Na audiência, Suely Melo de Castro Menezes referiu-se à comissão criada dentro da área de educação básica, com a proposta de revisão das diretrizes da Educação Especial, composta por quatro membros: Nilma Fontanive (Presidente); Suely Melo de Castro Menezes (Relatora); Ivan Cláudio Siqueira e Aurina. Além disso, a conselheira menciona que “a metodologia é a análise da política proposta pelo MEC [...] o Conselho começa um novo rito discutindo com o MEC a política, e, na hora em que ouvimos os especialistas, que estão colocando as demandas, nós, junto com o MEC, vamos ajustando pequenos detalhes” (BRASIL, 2019, n. p.).

¹³ Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/eduardo-luis-barros-barbosa>. Acesso: 15 set. 2022.

No mesmo evento, a Diretora Nídia Regina Limeira de Sá, mencionou que a Política revisada seria fruto de uma discussão de mais de dois anos, originada da antiga SECADI, atualmente nomeada Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), assinalou ainda que seria um erro começar todos os trabalhos novamente, portanto, o caminho seria continuar com o processo iniciado, que já havia despertado muito interesse e participação social (BRASIL, 2019, n. p.).

Em 01 de dezembro de 2019, através de notícia publicada pela Agência Brasil, foi informado pela Diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do MEC, Nídia Regina Limeira de Sá, que o governo se preparava para publicar um decreto alterando a Política Nacional de Educação Especial.

Em entrevista, Nídia afirmou “você pode conseguir melhores resultados para o público da Educação Especial em classes especiais ou escolas especiais. O foco dessa política estará na singularidade das pessoas, e não no grupo como um todo”. Além disso, a representante do MEC informou que seria criado dois centros específicos para estudantes com deficiência físico-motora e outro para quem tem deficiência intelectual, motora e Transtorno do Espectro Autista (TEA) na política que entraria em vigor, priorizando primeiramente capitais dos estados. Por fim, afirmou que “as turmas separadas podem acontecer. Não são ilegais, nunca foram”. (AGÊNCIA BRASIL, 2019, n.p.)

Por outro lado, Ferreira (2018-2021, n.p.) repreendeu¹⁴ as falas da Diretora na referida reportagem:

Em outras palavras, o foco será NOVAMENTE colocado na deficiência, na “incapacidade” e não na diversidade humana e nas oportunidades de desenvolvimento. E onde está escrito que pessoas com deficiência se beneficiam mais matriculados em escolas especiais? Que literatura/ Do século XIX até meados do século XX? [...] em um país onde as capitais já possuem mais recursos porque tendem a ser mais desenvolvidas serão criados mais dois centros? E para que um Centro para pessoas com deficiência físico-motora? Qual será sua função? Oferecer e adaptar órteses e próteses para pessoas com deficiência física e oferecer fisioterapia, fono, TO [terapia ocupacional] e outras terapias para pessoas com deficiência motora? Mas isso não é função da saúde??? [...] escolas especiais e classes especiais existem aqui e ali nos municípios e redes de ensino brasileiras, todavia, os estudos mostram que esta forma de organização da educação para a população de crianças, jovens e adultos com deficiência NÃO funciona, não é a melhor e nem a mais efetiva para o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência.

Para surpresa de grande parte da comunidade acadêmica e outros grupos de interesse, o Decreto nº 10.502 foi publicado no dia 1º de outubro de 2020, instituindo a PNEE-2020,

¹⁴ Disponível em: <https://pnee2018.blogspot.com/2019/12/>. Acesso: 22 mar. 2022.

assinado pelo Presidente da República, pelo Ministro da Educação e pela Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2020a).

O referido Decreto foi assinado em cerimônia realizada no Palácio do Planalto e transmitida ao vivo pelo *YouTube* no canal do Planalto, em 30 de setembro de 2020¹⁵. A cerimônia foi iniciada com um discurso da primeira-dama Michelle Bolsonaro, em Libras, sobre o Dia Nacional dos Surdos, com alguns vídeos institucionais. Após os vídeos, o Ministro da Educação prosseguiu com discurso, reforçando que a PNEE-2020 valorizaria a singularidade e o direito do estudante e sua família na escolha do AEE, destacando, que esse princípio está materializado na criação de classes especiais e escolas bilíngues. Por fim, o Ministro destacou que a adesão dos entes federados seria voluntária. Ao final da cerimônia, prosseguiu-se com a assinatura do Decreto pelo Presidente da República, pela Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e pelo Ministro da Educação.

Kassar (2020) ressalta o “apelo emocional” presente no discurso de lançamento do Decreto nº 10.502, haja vista que a apresentação recorreu a uma identificação direta com a população surda, não só pela forma como ocorreu, em Libras, como no foco do discurso, que ressaltou o setembro surdo, direcionando o olhar de quem assistia e a quem se reporta o público privilegiado na ação, além da narrativa de justiça e igualdade de oportunidades presentes nas falas.

No mesmo período, foi publicado pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação o documento orientador intitulado Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, de 124 páginas, contendo: a) as disposições gerais e as definições; b) os princípios e os objetivos da Política Nacional de Educação Especial; c) o Público-Alvo da Educação Especial; d) as diretrizes; e) os serviços e os recursos da Educação Especial; f) os atores; g) a implementação; h) a avaliação e o monitoramento; e i) as disposições finais. Tal documento trouxe mais esclarecimentos sobre o Decreto assinado em 30 de setembro, com informações adicionais e algumas referências de autores da área de Educação Especial como subsídio (BRASIL, 2020b).

3.2 Política Nacional de Educação Especial (2020)

A seguir se analisa o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020a) e a PNEE-2020 (BRASIL, 2020b), a partir dos eixos: a) Aprendizagem ao Longo da Vida; b) Direito à Educação

¹⁵ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=RCtazVYVFFg>. Acesso: 23 mar. 2022

Inclusiva; c) O Atendimento Educacional Especializado; e d) Direito à educação, escolha da família em relação às instituições de ensino.

3.2.1 Aprendizagem ao Longo da Vida

A PNEE-2020 elenca três conceitos para a Educação Especial, afirmando que a educação é um direito para todos em um sistema educacional, portanto, equitativo, inclusivo e ao longo da vida. Esses conceitos podem ser previstos como princípios norteadores da Educação Especial, considerando que expressam, formalmente, novas compreensões de educação e aprendizagem para o PAEE (BRASIL, 2020b). Contudo, especialistas em inclusão escolar e entidades que atuam na área, manifestaram-se contra a PNEE-2020, afirmando que o referido documento se trata de uma política discriminatória e segregadora e que representa um retrocesso aos princípios constitucionais conquistados no âmbito da Educação Especial.

O Decreto nº 10.502/2020 estabelece em seu Art. 3º, inciso II que “são princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: [...] II - aprendizado ao longo da vida” (BRASIL, 2020a). Buscamos identificar os fundamentos do conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), instituída no Decreto, principalmente quando tal conceito também surge, no âmbito da Educação Especial brasileira na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2007a); no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015a); e nas recentes alterações da LDB nº 9.394/96 estabelecidas pela Lei nº 13.632/2018 (BRASIL, 1996).

No contexto europeu, um conjunto de marcos normativos vem estimulando a introdução do conceito de ALV como princípio orientador das políticas públicas educacionais e formativas, com a finalidade de garantir a todos um acesso às ofertas de educação e formação, em uma grande variedade de contextos de aprendizagem. O discurso oficial é o de que o conceito ALV surge nos ideais democráticos e libertários das revoluções estudantis e debates internacionais sob o discurso da “Educação para Todos”, fundamentado nos princípios dos direitos humanos e conduzidos pela UNESCO e União Europeia, durante as décadas de 1960 a 1990, ganhando força a partir do ano 2000, na perspectiva de um novo modelo educacional para o século XXI. (GADOTTI, 2016)

Justifica-se que as consequências da guerra e de outros conflitos ocorridos no século XX, as mudanças na economia mundial e avanços em tecnologia, passam a transformar o homem, o qual, com base nos significados implícitos nos conceitos de ALV, adaptou-se em

uma nova sociedade da informação e do conhecimento. Nessa perspectiva de mudanças, ocorrem as discussões sobre esse conceito provido de diversos sentidos de educação e formação. Em sua defesa se alega que não bastava a aprendizagem unicamente no contexto educativo e institucionalizado, fazem-se necessários novos caminhos formativos como instrumentos de formação. (IACONO; PARADA, 2021)

Há três documentos importantes estabelecidos no contexto histórico europeu entre a década de 1960 e 2000 que difundem ideários de base até chegar a explicitação da atual concepção de ALV: O relatório *Aprender a ser* (1972), como relator Edgar Faure, da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, instituída pela UNESCO; o relatório *Um Tesouro a Descobrir*, de 1996 (UNESCO, 2010a) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, relator Jacques Delors e o “Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida”, proposto pela União Europeia. (GADOTTI, 2016; COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000)

Os países membros de organismos de cooperação multilateral demandavam outras ideias e visões para organizar e implementar um processo estruturado de Educação de Adultos. Nos anos 1960, o Conselho da Europa sugeriu o conceito de Educação Permanente. Tratava-se de um conceito novo e abrangente que designaria um novo padrão educacional capaz de auxiliar as necessidades específicas de jovens e adultos, visando novas formas de ensino, considerando a expansão da chamada sociedade do conhecimento. Os princípios da Educação Permanente consistiam em igualização de oportunidades, participação de alunos, permitindo união de teoria e prática, conhecimento e competência, aprendizado e ação e globalização de conhecimento e relacionamento. Na década de 1970, a UNESCO lançou dois textos também considerados marcos: *An introduction to lifelong learning* (Legrand, 1970) e *Learning to be* (Faure, 1972), cujos temas eram pautados na educação libertadora, democrática, inspirada nas ideias de Paulo Freire (1970) do ponto de vista econômico e vocacional. (SCHLOCHAUER; LEME, 2012)

Em um primeiro momento, a Educação Permanente era considerada na literatura uma nova terminologia aplicada à Educação de Adultos, sobretudo no que se referia à formação profissional continuada. Posteriormente, passou a integrar toda e qualquer ação educativa, visando uma transformação radical de todo o sistema educativo. Surge, em 1972, o Relatório Faure (1972) – *Learning to be*, ou *Aprender a Ser*, que não considera o conhecimento de maneira exata e definitiva, mas um saber ao longo de toda a vida e constante. (GADOTTI, 2016; SCHLOCHAUER; LEME, 2012)

O Relatório Edgar Faure foi considerado um marco importante na história do pensamento educacional, os pressupostos que orientaram sua elaboração foram (GOMES; OGLIARI, 2016, p. 352):

1. A existência de uma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento deve buscar solidariedade e a unidade de aspirações;
2. A crença numa democracia concebida como o direito de cada ser humano se realizar plenamente e de participar na edificação de seu próprio futuro;
3. O desenvolvimento que deve ter por objetivo a expansão integral das pessoas em toda a riqueza e a complexidade de suas expressões e compromissos;
4. Uma educação formadora das pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser.

Estudos indicam que a partir de 1960 é que a UNESCO potencializa a Educação ao Longo da Vida como um novo modelo educacional, considerando as exigências de uma nova sociedade no contexto histórico europeu. A Educação Permanente foi consagrada no Relatório Edgar Faure, como “pedra angular” da “cidade educadora” e “ideia mestra” das futuras políticas educativas e considerada a matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida. Há total coerência entre essas duas expressões, podendo ser substituída pela outra sem nenhuma perda de significado. (CANÁRIO, 2000; GADOTTI, 2016)

Diante das mudanças notadas pelo avanço das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), é elaborado o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a presidência de Jacques Delors, em 1996, por recomendação da UNESCO. O documento intitulado: “*Learning: the treasure within*”, no Brasil, com o título “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, sugere um modelo de educação embasada em quatro pilares: Aprender a ser, Aprender a conhecer, Aprender a fazer e Aprender a conviver, que contemplam o conceito de Educação ao Longo da Vida, “como uma chave de acesso para o século XXI”, consolidados nos “ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (UNESCO, 2010a, p. 11) em um processo contínuo de desenvolvimento das pessoas e das sociedades. (SCHLOCHAUER; LEME, 2012; RODRIGUES, 2008)

No entanto, “apesar da aparente continuidade entre o Relatório Edgar Faure (“Aprender a ser”) e o Relatório Jacques Delors (“Educação, um tesouro a descobrir”), existe uma profunda diferença: o foco deixa de ser a educação e passa a ser a aprendizagem” (GADOTTI, 2016, p. 56). A definição de Educação ao Longo da Vida, proposta pelo Relatório Jacques Delors

(1996), publicado no Brasil em 2010 (UNESCO, 2010a) com seus quatro pilares, não se fundamenta, propriamente, à ideia original do Relatório Edgar Faure (1972), perdendo sua característica de educação voltada para a participação e para a cidadania como verificava-se no Relatório Edgar Faure. A referência deixa de ser a cidadania para se centralizar nas exigências do mercado, com amparo na teoria do capital humano¹⁶. A aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito; a visão humanista inicialmente estabelecida, foi substituída, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações contrárias. (GADOTTI, 2016)

O Relatório de Jacques Delors também expressa que:

Por todas essas razões, parece-nos que **é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É ideia de educação permanente que deve ser simultaneamente reconsiderada e ampliada;** com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais. (UNESCO, 2010a, p.12, grifo nosso)

Nos anos 1990, o conceito de ALV surge como uma nova referência, redirecionando os conceitos de Educação ao Longo da Vida e Educação Permanente, haja vista a acelerada transformação originada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que passam a orientar as mudanças econômicas e sociais iniciadas na Europa. Segundo Canário (2000, p. 35) a ALV representa “uma ruptura de paradigma, resultado de fenômenos e mudanças que causaram grande impacto principalmente na economia, no trabalho e formação”.

Podemos depreender os seguintes aspectos (DINIZ; LLAVADOR, 2016, p. 177):

A Aprendizagem ao Longo da Vida é vista sob uma ótica quantitativa, relativa à aprendizagem que se inicia nos primeiros anos de vida até a aposentadoria, inclusive considerando a etapa pós-profissional como tempo de aprendizagens escolares e sociais, tendo em vista a ampliação da expectativa de vida e, no caso brasileiro, o próprio déficit educacional de boa parte da população dos idosos. Porém, também é vista como medida qualitativa que relaciona a aprendizagem às diferentes dimensões do mundo da vida, a esfera do trabalho, da economia, da informação, da cultura.

¹⁶ Como um instrumento fundamental para a formação de indivíduos capazes de dinamizar o processo produtivo e competitivo estabelecido pela nova ordem mundial econômica. (BEZERRA, 2009)

Neste sentido, a Comissão das Comunidades Europeias (2000) elaborou o Memorando sobre ALV com a finalidade de orientar os conceitos e ao mesmo tempo chamar para liderar o debate os Estados-Membros, responsáveis pelos respectivos sistemas de educação e formação. Na introdução, a Comissão das Comunidades Europeias (2000, p. 3) confirma que “que a Europa entrou indiscutivelmente na Era do Conhecimento, com todas as implicações inerentes para a vida cultural, econômica e social”, afirmando que a ALV não é apenas um componente da educação e da formação, mas um princípio orientador contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto, que deveria ter sua execução prática implementada ao longo do tempo.

O documento traça como principais objetivos (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 4):

[...] garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vistas à aquisição e renovação das competências necessárias para a participação sustentada na sociedade do conhecimento; - aumentar visivelmente os níveis de investimento em recursos humanos, a fim de dar prioridade ao mais importante trunfo da Europa - os seus cidadãos; - desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida; - melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não formal e informal; - assegurar o acesso facilitado de todas as informações e consultoria de qualidade sobre oportunidades de aprendizagem em toda a Europa e durante toda a vida; - providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC.

O memorando também contemplou a Educação Inclusiva, como uma das estratégias de condução ao ALV, quando afirma a necessidade de construir uma sociedade inclusiva que coloque ao dispor de todos os cidadãos “oportunidades iguais de acesso à ALV, e na qual a oferta de educação e formação responda, primordialmente, às necessidades e exigências dos indivíduos” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 5).

Além disso, apresenta três categorias básicas de atividade de aprendizagem para a execução bem-sucedida e uma estratégia de ALV:

- Aprendizagem formal: decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.
- **Aprendizagem não-formal: decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas**

convencionais (aulas de arte, música e esporte ou ensino privado de preparação para exames). • Aprendizagem informal: é um acompanhamento natural da vida cotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 9, grifo nosso).

Em um movimento de constantes transformações, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada à legislação brasileira em 2008 e o Brasil decidiu ratificá-la com equivalência de emenda constitucional, nos termos previstos no Artigo 5º, § 3º da Constituição brasileira, reconhecendo-o como instrumento que gera maior respeito aos Direitos Humanos. O documento reconhece o direito à Educação às Pessoas com Deficiências e ratifica que “para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 1988; BRASIL, 2012, p. 48).

Na Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI), ocorrida em Belém, em dezembro de 2009, foi aprovado o Marco de Ação de Belém, que gerou o compromisso do governo brasileiro, de iniciar um processo de debate para formulação de políticas públicas de educação de jovens e adultos ao longo da vida. A ALV foi apontada como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010b, p.4).

A UNESCO, junto com o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), organizou o Fórum Mundial de Educação em 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, adotando a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabeleceu suposta nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

Na Declaração de Incheon, o conceito de ALV é debatido e surge como um dos eixos norteadores do Marco de Ação da Educação 2030, que tem como princípio “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (BRASIL, 2016, p. iii). Dentre as abordagens estratégicas da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 (ODS 4) para atingir as metas educacionais, está a promoção da ALV:

Todas as faixas etárias, inclusive os adultos, deveriam ter oportunidades de aprender e de continuar a aprendizagem. Começando no nascimento, a aprendizagem ao longo da vida para todos, em todos os contextos e para todos os níveis educacionais, deveria estar embutida nos sistemas educacionais por meio de estratégias e políticas institucionais, programas adequadamente financiados e parcerias robustas em âmbitos local, regional, nacional e internacional. (BRASIL, 2016, p. 11)

No documento, compromete-se a promover as oportunidades de educação ao longo da vida para todos, mantendo-se a qualidade de ensino, em todos os contextos em todos os níveis de educação, incluindo acesso equitativo à educação e à formação técnica e profissional. É prevista a oferta de percursos de aprendizagem flexíveis, a validação e a certificação do conhecimento e das competências adquiridos tanto da educação formal quanto da educação informal. (BRASIL, 2016)

A Lei nº 13.146/2015 – LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência baseou-se nos conceitos estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), publicada por meio do Decreto nº 6.949/2009, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015a, Art. 1º). Destacamos os seguintes artigos da LBI:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e **aprendizado ao longo de toda a vida**, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o **aprendizado ao longo de toda a vida** (BRASIL, 2015a, art.27, grifo nosso).

Contudo, ao realizar a leitura do artigo 27, depreendemos a associação da aprendizagem com o desenvolvimento de habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, destoando dos princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que considera a igualdade de oportunidades em sistema educacional inclusivo em todos os níveis, respeitando as necessidades individuais e participação efetiva das pessoas com deficiência e não restringindo a aprendizagem aos aspectos físicos, intelectuais ou sociais do indivíduo. (BRASIL, 2015a; 2009)

Desde 2018, as diretrizes da educação nacional foram orientadas para comportarem a Política Educacional da ALV, considerando a inclusão do tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com as mudanças trazidas pela Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), gerando um guarnecimento legislativo que garantiria o avanço da matéria. (NASCIMENTO; WUNSCH, 2021)

A referida Lei trouxe o conceito de Educação e ALV ao modificar três dispositivos da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No Artigo 3º, que trata sobre os princípios do ensino, a alteração contempla a inclusão do inciso XIII instituindo a “garantia do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida”. Já o Artigo 37, que regulamenta a educação de jovens e adultos, alterou a redação prevendo que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida”. Por fim, no Artigo 58, § 3º, que contempla a Educação Especial, estabelece no novo texto que “a oferta de Educação Especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida [...]”. (BRASIL, 1996)

A alteração proposta no Art. 58, § 3º da Lei 9.394/96, estabelece que a educação para as pessoas com deficiência pode se dar ao longo de toda a vida, o que gera atenção, considerando que no processo de escolarização eles devem permanecer nas escolas estudando até a real apropriação dos conteúdos científicos e recebam a terminalidade em seus estudos, com certificação, semelhante aos demais alunos. (IACONO; PARADA, 2021)

A PNEE-2020, compreende o conceito de ALV como um princípio que valoriza a ampliação das possibilidades de ensino formal, expressando que:

O princípio do aprendizado ao longo da vida não é novo. Políticas educacionais pelo mundo têm se remetido a esse princípio como eixo orientador de suas práticas, instigadas por organismos internacionais, com vistas a valorizar a **ampliação das possibilidades de ensino formal, não só nas escolas, mas em qualquer lugar passível de ocorrer aprendizagens significativas**. O princípio do aprendizado ao longo da vida nos leva a considerar, especialmente, os educandos que apresentam impedimento de longo prazo e que demandam apoios múltiplos e contínuos. Nesses casos, **o aprendizado ao longo da vida pode não estar diretamente atrelado à escolarização no sentido convencional**, mas a saberes e competências que são articulados com projetos de vida. Assim, esse princípio refere-se não apenas à ampliação dos espaços de aprendizagem, mas também às práticas educacionais que, por meio de planejamento efetivo, contribuem para que os educandos façam diferentes percursos em direção a seus projetos de vida, alcançando desenvolvimento pessoal e social, além de autossustentabilidade. O foco no aprendizado ao longo da vida é um grandioso avanço para a

educação especial brasileira, uma vez que se estabelece um direcionamento para que o olhar pedagógico esteja na progressiva autonomia e independência do estudante, objetivando sua formação como cidadão. (BRASIL, 2020b, p.49, grifos nossos)

Oportunamente, o Superintendente Voluntário da Federação das APAEs do estado de Minas Gerais, deputado federal Eduardo Barbosa (PSDB-MG), conhecido defensor dos interesses da Federação Nacional das APAES (FENAPAEs) no Congresso Nacional, afirmou em um vídeo de maio de 2018 no *YouTube*¹⁷, ser necessário absorvermos o conceito de ALV e mudar o processo de educação atual, de forma a ampliá-lo. Ressalta que existem várias experiências pelo mundo que já desenvolvem a Educação ao Longo da Vida, como por exemplo a Alemanha, Portugal, entre outros, que aplicam o conceito em diversos segmentos no processo de aprendizagem. Por fim, pontua que o Brasil deverá encontrar a partir de agora um modelo de Educação ao Longo da Vida que se enquadre com o perfil e necessidade do país.

Verificamos, no entanto, que o conceito de ALV incorre também em críticas e tensões, pois compreende-se que “está se tornando uma ideia-força em torno da qual se estruturam as políticas públicas de educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral, reduzindo toda a educação a esse princípio estruturante”. (GADOTTI, 2016, p. 54).

Afirmam Iacono e Parada (2021, p. 4) que a “reconceituação e redefinição caminha na direção, cada vez mais, de apresentar significações que traduzem uma prática fundada em preceitos neoliberais, quando se constata que a principal intenção de parte dos legisladores tem sido fazer o jogo do poder neoliberal que tem dominado as políticas implementadas [...]”, os autores ainda entendem que as “mudanças parecem revelar a desobrigação do Estado também para com a Educação Especial, que vai no mesmo rumo do acelerado processo de privatização da educação no Brasil”.

Segundo Nascimento e Wunsch (2021), entende-se que nas políticas educacionais de ALV há um conjunto de medidas planejadas e implementadas, supondo-se que já estão em andamento e com possíveis resultados para aferição, no entanto, observamos que a PNEE-2020 e o Decreto Federal nº 10.502/2020 expressam que as políticas propostas ainda serão implementadas em instrumentos específicos:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:
[...] V - **política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas** para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a

¹⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m_61xwTE7kE. Acesso: 23 maio 2022.

percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto; [...]

Art. 12. Compete ao Ministério da Educação **a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.**

Art. 13. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida ocorrerá por meio de adesão voluntária, **na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.**

Art. 14. Para fins de implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a União poderá prestar aos entes federativos apoio técnico e assistência financeira, **na forma a ser definida em instrumento específico de cada programa ou ação.** (BRASIL, 2020a, grifos nossos)

Nascimento e Wunsch (2021) pontuam, que a PNEE-2020 não atendeu as expectativas da sociedade como uma política pública de Educação Especial e inclusiva; trata-se de conceito de um novo marco de governo, que altera os progressos anteriores, nacionais e internacionais, que foram estruturados de forma gradual. Em sua defesa, afirmam ainda que “a aprendizagem ao Longo da Vida desse olhar para este público de maneira objetiva e não protocolar, deve ser uma filosofia da escola brasileira e não uma ação governamental, modificada à critério do gestor” (NASCIMENTO; WUNSCH, 2021, p. 14). Ou seja, verificamos que o conceito de ALV vem sendo incorporado de forma reconceituada, com a tentativa do legislador em fazer com que os conceitos se constituam em novos paradigmas legais e, por consequência, norteando novas práticas sociais que ela normatiza.

Garcia e Michels (2021) afirmam também que a agenda Educação 2030, disseminada pela UNESCO, conduz um novo ciclo de desescolarização, ainda que mantenha o *slogan* da educação inclusiva; articulado a ALV, pressupõe-se aprendizagens difusas e com dimensões alargadas em relação à vida prática e cotidiana, distanciando-se de um processo de apropriação dos conhecimentos científicos relacionados aos processos de escolarização.

Schlochauer e Leme (2012, p. 65) consideram que, em termos globais, o conceito de ALV mais adequado para o ambiente atual permanece em debate há 40 anos, se revelando, no momento, mais apropriado nos moldes conceituais do que no prático. Afirmam ainda que a discussão sobre ALV “catalisou países e pesquisadores de diversos domínios do conhecimento para o repensar do processo educacional como um todo, convidando novos atores para o estudo do aprendizado de adultos”. Neste sentido, no campo da Educação Especial no Brasil, verificamos uma tentativa no Decreto nº 10.502/2020 de constituir novas referências ao nortear a legislação e, por consequência, a prática social que ela normatiza, levando em consideração a

utilização de conceitos abertos, tanto no que diz respeito a ALV como em relação a Educação Especial.

3.2.2 Direito à Educação Inclusiva

No mundo contemporâneo e na concepção da atual Constituição Federal, falar em inclusão já deveria ser considerada redundância, que se refere em inserir ativamente na convivência social alguém que está excluído. Embora nosso ordenamento jurídico vede qualquer forma de discriminação, incluindo a discriminação em razão de deficiência, este cenário ainda é a realidade prática para muitos estudantes PAEE. Portanto, a educação inclusiva é um princípio do ensino que visa garantir o direito de todos à educação; a condição deste tipo de ensino é a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, observando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Segundo os movimentos que a defendem, trata-se de um modelo de ensino que possibilita a aprendizagem de todos e todas e também o desenvolvimento da convivência em sociedade e do respeito mútuo. (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020)

A Constituição Federal resguarda a educação como direito fundamental, inalienável e indisponível, para todos os brasileiros, imputando como dever do Estado, da família e da sociedade, para o pleno desenvolvimento do indivíduo, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ademais, a Constituição estabelece também que o ensino no Brasil deve ser ministrado considerando alguns princípios, contemplando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Interpretamos do texto constitucional que o dever do Estado com a educação será concretizado mediante a garantia de AEE aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Outrossim, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece que para efetivar o direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, o Estado deve assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis. (BRASIL, 2009)

Cabe destacar a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência ou Convenção da Guatemala (1999), promulgada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que reafirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base

na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001b, n.p.). Ainda, conceitua a discriminação em relação as pessoas com deficiência:

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência a) o termo “discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência” significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (BRASIL, 2001b, 2, a)

Permanece ainda vigente no Brasil desde 2008, além da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, responsável por mudanças na inclusão escolar. Importante mencionar que o ano de sua promulgação foi o primeiro em que a taxa de matrículas em ambientes inclusivos ultrapassou a de escolas especializadas e classes especiais. De acordo com o Censo Escolar feito pelo INEP em 2019, o percentual de matrículas em ambientes inclusivos chegou a 87% do total de matrículas da modalidade de Educação Especial, colocando o Brasil entre os países com consideráveis índices de inclusão escolar do mundo, considerando apenas o percentual de matrículas. (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020)

Neste sentido, a PNEE-2020 estabelece que “as escolas especializadas” (ou especiais) devem atender aos educandos da Educação Especial que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas (BRASIL, 2020b, p.42). Ainda sobre o tema, prescreve o Decreto nº 10.502/2020:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

[...]

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

[...]

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:

X - escolas especializadas;

[...]

Art. 9º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida será implementada por meio das seguintes ações:

I - elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos, que contemplarão também a orientação sobre o papel da família, do educando, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade, e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado; (BRASIL, 2020a, art. 2º, VI, VII, art.7º, X, art.9º, I).

Primeiramente, percebe-se no texto do Decreto a menção de “educandos que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas” (BRASIL, 2020a), que a política redireciona o foco das barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, etc.) e confere ao educando PAEE a qualidade de estar apto ou não a frequentar um determinado espaço, o que denota, claramente, modelos de segregação já superados na legislação.

Além disso, a PNEE-2020 deturpa o conceito da Educação Inclusiva, reafirmando que a garantia da matrícula nas escolas regulares continua sendo direito irrevogável dos educandos e das famílias que por ela optarem, mas expressa, também, que 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, 2020b).

Verificamos que a nomenclatura “escolas especializadas” representa algo que não é possível ser acolhido, considerando toda legislação vigente sobre o tema: a segregação de pessoas. Nesses espaços que antes abrigavam somente pessoas com deficiência de maneira a segregá-las das demais, hoje considera-se o AEE previsto no texto constitucional, como uma forma de suporte pedagógico, de acordo com os princípios da acessibilidade e da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Propor um espaço principal de ensino e aprendizagem de educandos do PAEE, “que não se beneficiam em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas” (BRASIL, 2020a, art.2º, inciso VI) como substituição à escola regular é, notadamente, uma inobservância do regramento legal e uma transgressão aos princípios da inclusão.

Sobre as classes especializadas, mencionadas no Decreto (BRASIL, 2020a), Sasaki (2020) afirma que a adoção de um sistema educacional inclusivo pressupõe que todas as classes são inclusivas, não havendo necessidade ou justificativa para a instalação de classes

especializadas, considera que o Decreto não estabelece corretamente a diferença entre uma sala de aula e o espaço ocupado pelo AEE.

Conforme mencionado, o atendimento de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, em caráter preferencial, é garantia constitucional prevista no art. 208, inciso III, da Constituição Federal, e incorporada com a aprovação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e reforça o dever do Estado em garantir uma educação inclusiva, livre de discriminação e baseada na igualdade de oportunidades. (BRASIL, 1988, 2009)

Importante mencionar que a Constituição Federal estabelece que “os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais” (BRASIL, 1988, art.5º, §3º). Nestes termos, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporou-se ao ordenamento constitucional por meio do Decreto Presidencial nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009).

Portanto, faz-se evidente o compromisso internacional assumido pelo Brasil para a inserção das pessoas com deficiência no sistema educacional inclusivo e plural, superando a prática da segregação, conforme estabelecido no art. 24 da Convenção:

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

- a) **As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;**
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;**
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009, grifos nossos)

Além disso, é importante destacar, que na ADI nº 5357 de 2015, da relatoria do Ministro Edson Fachin, em julgamento do STF em 2016, ratificou a obrigatoriedade, por parte das escolas privadas, além das escolas públicas, de implementação de atendimento educacional adequado e inclusivo às pessoas com deficiência, conforme previsto na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Na audiência, a maioria do Plenário

acompanhou o voto do Ministro relator, no qual foi suscitado o *status* constitucional da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, para fundamentação e vedação à exclusão do PAEE ao sistema de educação. (BRASIL. STF, 2015b)

O Ministro Relator Dias Toffoli, na ADI 6590, em seu voto de referendo da decisão liminar ressalta sobre o tema:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. **Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.** (BRASIL. STF, 2020c, p.9 -10, grifo nosso)

Reforçando ainda mais a ideia da segregação de pessoas, presente na PNEE-2020, o Decreto nº 10.502/2020 estabelece “escolas regulares inclusivas” como “instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da Educação Especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos” (BRASIL, 2020a, art. 2º, X). O referido Decreto expressa ainda sobre classes especializadas que são “organizadas em escolas regulares inclusivas” que contemplam “acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade” (BRASIL, 2020a, art. 2º, VII).

Importa destacar que nem toda instituição especializada se constitui de fato e legalmente como escola especial. Relacionado ao tema, importante destacar a afirmação de Mendes (2019) em seu texto sobre a política de Educação Inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil, que considerou a diferença entre “instituição especializada” e “escola especial”, ponderando que chamá-las de escolas seria conferir-lhes um atributo que a maioria delas não

têm. Assim, quando se propõe que tais instituições devam funcionar como escolas especiais propriamente ditas, significa que elas precisariam se reconfigurar para assumir este papel. (MENDES, 2019)

Ademais, a PNEE-2020 defende e apresenta a criação e manutenção de escolas e classes bilíngues de surdos. Depreendemos no Decreto 10.502/2020:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

[...]

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

[...]

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

[...]

VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos;

[...]

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

[...]

II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

(BRASIL, 2020a, art.2º, VIII, IX, art.3º, VII, art.6º, II)

No Brasil, a proposta educacional bilíngue para surdos tem sido implementada de diferentes formas, tendo em vista a dificuldade em associar as orientações apresentadas pela política educacional inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008a) e pela política que regulamenta a Libras, Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), ambas implicadas na educação do surdo. Enquanto a política inclusiva orienta que a escola ofereça atendimento educacional de qualidade e adequado às necessidades de todos; a política que reconhece a Libras como forma de comunicação das comunidades surdas, sugere que a escola garanta uma educação bilíngue para este grupo (LACERDA; SOUZA, 2022, no prelo).

Portanto, a educação de surdos é assunto controverso e resultados satisfatórios nem sempre são alcançados. A língua de sinais é a língua de constituição de sujeitos surdos e, quando assumida nos espaços educacionais, favorece um melhor desempenho desses sujeitos. Neste

sentido, propostas de escolas de surdos e de educação inclusiva em classes regulares emergem e debatem o direito da pessoa surda, a abordagem metodológica e a atuação de profissionais bilíngues, além de demandarem políticas governamentais para sua implementação. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013)

Diante dos diferentes entendimentos, são executadas diferentes formas da educação bilíngue para surdos no Brasil, contemplando classes bilíngues com língua de instrução Libras e professores bilíngues (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental); classes regulares, junto com alunos ouvintes, acompanhados de intérpretes de Libras-língua portuguesa; classe regular, junto com ouvintes, sem a presença do intérprete de Libras- língua portuguesa, atendimento especializado em espaços fora da sala de aula (sala de recursos multifuncionais); escolas bilíngues (escolas de surdos) em todos os níveis da educação básica. Estas distinções criam um movimento de tensão ideológica entre as propostas de educação de surdos no Brasil, o que colabora para que as práticas educacionais caminhem em direções distintas e geram diferentes resultados no que concerne à formação das subjetividades surdas (LACERDA; SOUZA, 2022, no prelo).

Neste seguimento, o entendimento do Ministro Relator, Dias Toffoli, considera problemática a previsão da PNEE-2020, conforme artigo acima exposto, para a implementação de escolas bilíngues de surdos enquanto instituições de ensino da rede regular, apresentada como uma opção para aqueles que fazem uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Isso porque não identifica óbices para que escolas do sistema educacional regular se adaptem para o atendimento de tais alunos, como aliás, vinha ocorrendo antes da publicação do Decreto. Por fim, aduz que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino, pelo que, diante do exposto, considerou configurado motivos ou indícios para efeito de concessão de medida cautelar. (BRASIL.STF, 2020c)

Em aspectos gerais, sobre o Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020a), as autoras Rosa e Lima (2022) afirmam que, em relação à escolarização, percebeu-se que o que tem sido proposto na PNEE-2020 (BRASIL, 2020a; 2020b) é a (re)criação de classes especiais exclusivas, enquanto a legislação vigente garante que o PAEE não seja excluído do sistema educacional geral. Logo, a descontinuidade da atual proposta da política se daria pelo fenômeno da sobreposição, incorporando a ampliação do investimento em classes exclusivas (classes e escolas especiais), diminuindo o investimento no estabelecimento de sistemas de ensino

inclusivos e, por consequência, aumentando a chance da segregação nas classes especiais ou instituições especializadas.

Neste sentido, é possível dizer com elementos mais contundentes, o que Mazzotta (2011, p.84) afirmou há dez anos:

[...] percebe-se uma continuidade do compromisso, ou comprometimento, do poder público com a iniciativa privada, na medida em que este poderá destinar recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. [...] na educação especial suas consequências negativas tendem a se acentuar, haja vista que, historicamente, os recursos públicos destinados à educação especial têm sido canalizados, em elevadas parcelas, para a iniciativa privada, ainda que de cunho assistencial.

Não obstante esses espaços sejam importantes para apoiar os grupos a que se destinam, na prática culminam por excluir o PAEE de oportunidades de convivência ampla, dificultando que os indivíduos aprendam a conviver com a diferença, agir com respeito e empatia, perpetuando a situação de segregação (MOREIRA; SILVA; SABOTA, 2021). Por fim, verificamos que no exercício da regulamentação, o decreto instituiu a Política Nacional de Educação Especial na qual se definem princípios, objetivos e diretrizes, depreendemos do documento uma inovação no ordenamento jurídico, considerando que não se limita a pormenorizar os termos já previstos em Lei, mas promove a introdução de novos conceitos, institutos, serviços e obrigações, que não se enquadram na legislação pátria vigente.

3.2.3 O Atendimento Educacional Especializado

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelece que incube ao Poder Público, desenvolver e implementar projeto pedagógico que institucionalize o AEE e demais serviços e adaptações para atender às características dos estudantes com deficiência e assegurar o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015a, art. 28, III)

Neste contexto, o Decreto nº 10.502/2020 contempla em seu art. 7º:

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:

- I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual;
- II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;
- III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora;
- IV - centros de atendimento educacional especializado;
- V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação;

- VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;
- VII - classes bilíngues de surdos;
- VIII - classes especializadas;
- IX - escolas bilíngues de surdos;
- X - escolas especializadas;
- XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado;
- XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;
- XIII - núcleos de acessibilidade;
- XIV - salas de recursos;
- XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos;
- XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e
- XVII - tecnologia assistiva. (BRASIL, 2020a, art. 7º)

Estabelece a PNEE-2020 que o então denominado AEE recebe, a partir de sua publicação, a qualificação de serviço e fica renomeado, portanto, como Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), que contempla as ações pedagógicas realizadas pelo profissional especializado para colaborar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de cada estudante da Educação Especial, no planejamento de atividades pedagógicas e no uso de materiais adaptados e acessíveis. Estabelece ainda, que o SAEE poderá ser oferecido nas salas de recursos específicas ou multifuncionais, em classes e escolas regulares inclusivas, em classes e escolas especializadas ou em classes e escolas bilíngues. (BRASIL, 2020b)

No parágrafo único, do art.7º do referido Decreto ainda estabelece que “poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica” (BRASIL, 2020a, art. 7º, parágrafo único), sem especificar quais são, deixando uma lacuna para que verbas destinadas à educação financiem outros tipos de serviços não educacionais, inclusive terapêuticos. (HASHIZUME, 2021)

O Decreto ainda traz no artigo 4º os objetivos da PNEE-2020, a saber:

- I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;**
- II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;
- III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;**

- IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;
- V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;
- VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e
- VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais. (BRASIL, 2020a, art.4º, grifos nossos)

A respeito das alterações propostas na PNEE-2020 sobre o AEE, Rosa e Lima (2022) expressam que houve uma diversificação e uma ampliação do *locus* do atendimento na proposta. Embora os resultados sejam apresentados em termos de ampliação dos serviços, verifica-se uma sobreposição de diretrizes, considerando que o propósito do AEE muda: há o indicativo de que ele seja ofertado em outros espaços e não mais na escola regular na perspectiva inclusiva e, ainda, que seja substitutivo à escolarização regular.

Verifica-se na PNEE-2020 uma mistura de conceitos, ao mesmo tempo que afirma que a educação deve ser ofertada pelo sistema regular de ensino, cria também uma série de exceções inconstitucionais, baseadas na segregação de pessoas. Nesse seguimento, regulada pela exceção e distorcendo conceitos, a PNEE-2020 ao mencionar que o AEE poderá, na perspectiva inclusiva, ser prestado em classes e escolas especializadas, observamos o descumprimento da legislação vigente, considerando que o AEE deve ser, preferencialmente, ofertado na rede regular de ensino, nas salas de recursos multifuncionais e não em classes e escolas especializadas, haja vista que estas são atribuídas para receber, de forma segregada, alunos do PAEE.

Nesta perspectiva, Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p.12) concluem que “o documento altera o conceito de AEE, de um serviço de apoio à escolarização na escola comum, para qualquer tipo de escolarização, pois tira o foco do princípio de inclusão escolar garantido até então”. Apesar do Decreto 10.502/2020 mencionar que o AEE seja um direito constitucional, constata-se no ordenamento legal a ideia distorcida do conceito desse atendimento por parte dos legisladores, o que demonstra que não compreenderam “corretamente a diferença entre uma sala de aula e o espaço ocupado pelo AEE” (SASSAKI, 2020, p. 05)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com redação dada pela Lei nº 12.796/2013, determina que é função do Estado com educação escolar pública executar a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, art.4º, III). A Lei supramencionada prevê a ampliação do AEE pelo poder público, preferencialmente, na própria rede regular de ensino, independente do apoio em outras instituições que também forneçam este atendimento:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, art. 60, grifo nosso)

Com o objetivo de implementação de espaços de aprendizagem que atendessem às especificidades do PAEE incluídos nas escolas comuns, a criação das salas de recursos multifuncionais (SRM) passou a fornecer um modelo de ensino e aprendizagem um pouco mais progressista para esses educandos, tendo em vista a possibilidade de receber o atendimento educacional especializado em sua escola ou escolas próximas. Considerado um recurso que privilegia a singularidade e a especificidade de cada educando, conforme os documentos educacionais, o modelo de ensino ofertado na SRM tem como finalidade atividades e metodologias pedagógicas que visa atender necessidades especiais no período de contraturno escolar, que não podem ser providas na sala de aula regular. Esse espaço de atendimento surgiu como uma das medidas para possibilitar a composição de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, procurando eliminar a segregação do aluno PAEE, superando o modelo de escolas com classes especiais. Nestes termos, o AEE apresenta, como finalidade essencial, promover uma composição entre o ensino, aprendizado e o aluno PAEE (PRADO; TASSA, 2022). Em acordo com o conceito apresentado pelos documentos oficiais:

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e

suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (BRASIL, 2006, p. 15).

É importante dizer que tal conceito de AEE presente no discurso oficial (BRASIL, 2006), ao se guiar pela negação (dizendo o que ele não é, ao invés de afirmar o que é) se constituiu foco de críticas (BUENO, 2013; REBELO, 2016). No entanto, o discurso sobre o AEE oferecido por meio das salas de recursos multifuncionais procurou se posicionar na promoção, desenvolvimento da educação inclusiva e no respeito à diversidade. A escola, como instituição formadora, precisa evitar a difusão de ideias e de conceitos que fortaleçam o preconceito e a discriminação das pessoas no ambiente escolar (PRADO; TASSA, 2022).

Neste sentido, verificamos no Decreto 10.502 que a SRM deixa de ser o foco, sendo mencionado apenas o termo “salas de recursos” (BRASIL, 2020a, art.7º, XIV), não especificando assim, quais tipos de recursos se referem. Com a defesa e incentivo às instituições especializadas e classes especiais, fica subentendido no Decreto, que as SRM podem ser específicas por tipo de deficiência.

Identificamos que o Decreto nº 10.502/2020 confere ao AEE um sentido incompatível com outras normativas vigentes e a LDB, orientando a compreensão de que poderia ser ofertado de maneira mais ampla e não apenas complementar ou suplementar. Ao realizar a leitura do Decreto, podemos identificar que a normativa abre precedente para que se admita expressamente a oferta do AEE substituir o ensino regular, o que descumpriria a Constituição e legislação infraconstitucional vigente. Neste sentido, Silva e Silva Lima (2021, p. 156) opinam:

A nova configuração trazida pela PNEE (2020) exerce impacto considerável no que diz respeito ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) nas classes comuns das escolas regulares inclusivas. Apesar de a PNEE (2020) trazer em sua proposta uma abordagem inclusiva, entende-se que destoia totalmente do paradigma inclusivo no qual se baseou a

construção da PNEEPEI (2008). Diferente desta que prega a inserção de todos na escola comum, a nova política (BRASIL, 2020) amplia alternativas de inclusão, evidenciando em seu bojo característica intrínseca do modelo educacional integrador.

Ao longo dos últimos anos, nos quais diversas crianças tiveram acesso à escola comum e à possibilidade de estarem incluídas em espaços de aprendizagem, diferentes recursos de acessibilidade foram construídos, no intuito de favorecer o ambiente escolar para o PAEE, levando em conta suas singularidades. Tais progressos foram alcançados, em grande parte, pelo AEE, ofertado nas instituições regulares de ensino. Nesta perspectiva, é importante ressaltar que o AEE se constitui uma garantia ofertada pela educação especial com o objetivo de minimizar as barreiras do processo de escolarização do PAEE. (PRADO; TASSA, 2022)

Rocha, Mendes e Lacerda (2021) entendem que da forma como a PNEE-2020 foi redigida, favorece o não atendimento desse público na escola comum, o seu isolamento em escolas especiais e não garante que o Estado se responsabilize por esses estudantes, já que o espaço para a iniciativa privada/filantrópica, nesse campo, fica preservado, podendo até ser ampliado em função da disputa pelo financiamento público. Paralelamente, como fundamentação para o afastamento do princípio da inclusão, estabelece aos surdos o direito à escola bilíngue – na qual a língua de instrução é a Libras (reivindicação antiga da comunidade surda), sem garantir apoio do Estado para isso. Diante disso, os entes federados poderão realizar as ações, mas o governo federal não assume no documento como será feita a destinação dos recursos. Por fim, fazem o questionamento: “em contexto de restrição de recursos e orçamentos, cabe questionarmos: A quem caberá financiar a construção de escolas bilíngues e formar os profissionais?” (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p. 14).

A educação inclusiva na rede regular de ensino é um modelo para a Educação Especial que entendemos que, apesar dos inúmeros problemas, é superior aos anteriores, devendo o Estado adotá-la como ponto de partida para a formulação de políticas públicas para o PAEE. É certo que ainda há necessidade de aprimoramento e criação do que se propõe enquanto sistema educacional inclusivo, no entanto, isso não se concretizará se as ações forem conduzidas para demover das escolas regulares a obrigação de inclusão, retrocedendo à segregação de pessoas. Assim, apesar de coexistir na legislação pátria escolas e classes especializadas, é incompatível o Decreto 10.502/2020 se utilizar da exceção como regra, pois significaria um retrocesso aos direitos do PAEE, considerando que a prioridade é a sua escolarização em sistema regular.

3.2.4 Direito à educação, escolha da família em relação às instituições de ensino

Verificamos na PNEE-2020 que o papel das famílias recebe destaque em diversos trechos, que ressaltam sua participação e responsabilização pelo processo de escolarização:

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

[...]

VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;

[...]

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

[...]

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2020a, art.3º, VI e art.6º, IV, grifos nossos)

A referida política ainda menciona que o cumprimento dos deveres legais da família em relação à educação dos seus filhos vai muito além da obrigatoriedade de matrícula e zelo pela frequência. Afirmam que o envolvimento, a participação e o acompanhamento da família são essenciais no processo de promoção da aprendizagem dos educandos, e cabe ao sistema de ensino e à própria família garantir essa parceria colaborativa, “resguardando sempre a liberdade de escolha para o educando e sua família quanto à mais adequada alternativa educacional” (BRASIL, 2020b, pp. 50-51).

Na prática, famílias já fragilizadas em sua experiência com a precariedade de direitos de seus filhos ou sem a informação necessária, caso de muitas delas em situação de vulnerabilidade social (SILVA; REBELO; SILVA, 2022), podem se ver submetidas e conduzidas para instituições especializadas, legalmente autorizado pelo Decreto:

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida não foi elaborada com a intenção de determinar se o direito de conviver com os pares, ou seja, com colegas de classes da mesma idade e com características diversificadas, é maior ou menor do que o direito a uma educação mais personalizada, oferecida em contexto especialmente planejado para suprir necessidades e demandas especiais de educação. **A preocupação maior é a de acrescentar o respeito à pessoa e a sua família, oferecendo a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha.** (BRASIL, 2020b, p. 19, grifo nosso)

A estrutura do sistema educacional brasileiro permite que escolas públicas e privadas sejam responsáveis pelo ensino, entretanto, as regras gerais de organização e os princípios da inclusão se aplicam a todas as instituições que dele fazem parte, sejam públicas ou privadas.

A liberdade de escolha da família em relação às escolas públicas ou instituições de ensino privadas, não pode, entretanto, ser amparada quando não há cumprimento de padrões mínimos de ensino estabelecidos pelo Estado e pelas leis vigentes, ou seja, quando estas não se ocupam de oferecer acesso ao currículo e ao conhecimento científico, o que pesquisas realizadas na área da Educação Especial nos últimos trinta anos mostraram sobre escolas/instituições especializadas (BUENO, 1991; PADILHA; 1999), desafio também para as escolas comuns (CARVALHO, 2013). As famílias têm a liberdade de escolher onde matricular seus filhos, entretanto, a instituição escolhida deve obedecer às regras vigentes que regulamentam a proposta de sistema educacional inclusivo.

Observamos a legislação vigente sobre o tema, que dispõe a LDB, que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996, art. 6º). Já o Estatuto da Criança e do Adolescente expressa que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 55), garantido o direito dos pais em “[...] ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990, art. 53, Parágrafo Único); competindo ao Poder Público “[...] recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola” (BRASIL, 1990, art. 54, §3º).

Ainda, o Estatuto estabelece que é dever do Estado garantir à criança e ao adolescente “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art.54, III). Tem-se ainda, a previsão de participação da família no Decreto nº 7.611/2011:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, art.2º, §2º, grifo nosso)

Identificamos, portanto, de acordo com o ordenamento jurídico, que as famílias têm a obrigação de efetuar a matrícula de crianças e adolescentes na rede regular de ensino, a responsabilidade de acompanhar a frequência escolar e a possibilidade de participação na definição das propostas educacionais. A opção ou definição da “alternativa educacional mais adequada” pelas famílias e a decisão de colocar crianças e adolescentes PAEE em instituições que se organizam contrariamente aos princípios da educação inclusiva, violaria os preceitos fundamentais da educação e dos direitos do PAEE. Ao responsabilizar a família pela escolha/saída do sistema educacional comum, o Estado exime-se do fato de estar segregando a criança ou adolescente PAEE. Se a instituição especializada em questão não se constituir enquanto escola formal, predominando o argumento “escolha da família”, estaria descaracterizada a prática de abandono intelectual, o que está em desacordo com a legislação vigente.

Destarte, constatamos na PNEE-2020 uma sequência de dispositivos que vão de encontro à Constituição Federal e à Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, a qual foi internalizada pelo ordenamento jurídico brasileiro com *status* de emenda constitucional, tendo o Brasil assumido, com a convenção, o compromisso de eliminar práticas discriminatórias no acesso do PAEE ao ensino comum/regular. (BRASIL, 1988; 2009)

Rocha, Mendes e Lacerda (2021) consideram que há uma série de controvérsias no Decreto nº 10.502/2020, destacando o incentivo para maior participação da família, que esbarra na “incapacidade” do estudante em se beneficiar ou não da escola regular inclusiva e na participação de uma equipe multiprofissional em tal decisão. Neste sentido, questionam, se de fato, a família teria opções para escolher e terão assegurado o direito de escolher qual é a melhor escola para seus filhos, considerando que estamos em um país em que, na maioria dos municípios, não há opções para escolhas. As famílias, por vezes, têm de escolher a opção menos ruim e deparar-se com orientações de que a escola comum não está preparada para atender seus filhos. (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021)

Considerando que o Brasil se comprometeu a efetivar um sistema inclusivo de educação que contempla instituições públicas e privadas, a opção pelas escolas especializadas, em desvantagem ao acesso ao ensino regular, destoaria nitidamente ao compromisso assumido. É por esse fundamento que não cabe à família decidir “alternativa educacional mais adequada”, haja vista o impedimento legal e o direito do PAEE a “melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas”, como é mencionado no próprio Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020a, art.6, IV).

Silva, Rebelo e Silva (2022), também apontam que as pesquisas sobre a relação família e escola discutem dados referentes à opinião dos pais em relação à escola, no entanto, não é dada a importância à opinião das escolas e educadores, que muitas vezes é deixada em segundo plano, passando a ideia de que é algo de menor importância quando se analisa a relação família e escola, sendo que a eficiência do trabalho desenvolvido entre família e escola depende de esforços mútuos, que envolvam comunicação e proporcionem espaços comuns de discussão. Além disso, é importante frisar, que “quando familiares e profissionais da escola trabalham juntos, em direção a um objetivo comum, compartilhando recursos e responsabilidades, há oportunidade do desenvolvimento de um trabalho bem-sucedido que irá contribuir com o processo de ensino e aprendizagem [...]”. (SILVA; REBELO; SILVA, 2022, p. 74)

Em trabalho desenvolvido por Brito e Silva (2019), que consistiu em caracterizar as necessidades de familiares de alunos que apresentavam algum tipo de deficiência, constatou-se que a necessidade mais evidente manifestada pelos familiares foi a de receber informações - problematizado em termos da precarização das políticas na área social. A grande maioria dos participantes indicou que gostaria de receber informações sobre a deficiência manifestada pelo filho, direitos, serviços de apoio, assim como orientações úteis para a criação e educação do filho (BRITO; SILVA, 2019). Nessa interação entre a escola e a família, o processo de compreensão das necessidades, interesses e potencialidades dos alunos com deficiência, possibilita aos familiares o acesso a informações sobre seus direitos, responsabilidades e recursos (SILVA; CABRAL; MARTINS, 2016).

Diante de tais circunstâncias, muitas famílias são carentes de informação e não compreendem o diagnóstico de seus filhos. Como responsabilizá-las sem que elas tenham condições adequadas para avaliar a melhor alternativa educacional? Mantém-se o ciclo socialmente imputado de culpabilização das famílias - culpadas pela pobreza, deficiência do filho e eventual escolha pela escola comum ou instituição especializada. Nesse contexto, pretende o Decreto nº 10.502/2020 responsabilizar as famílias pela escolha da “alternativa educacional mais adequada” (BRASIL, 2020a) e fazer crer que somente com sua entrada em vigor elas teriam assegurada a participação na educação do PAEE.

3.3. Repercussões após a publicação do Decreto 10.502/2020

Após a publicação do referido Decreto houve uma grande repercussão entre educadores, familiares, pesquisadores da área da Educação Especial e da sociedade em geral. Entre as manifestações, registramos o posicionamento da Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por meio de seu grupo de trabalho em Educação Especial (GT 15) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), que expressaram seu repúdio sobre o Decreto nº 10.502/2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial, expondo que o documento retoma o modelo biomédico de deficiência e intensifica processos de segregação e discriminação dos sujeitos da Educação Especial, além de contradizer normativas. (ANPEd, 2020)

Tem-se ainda a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), representante de instituições para cegos e pessoas com deficiência visual no país, por meio de manifestação publicada em seu *site*, que evidenciou sua preocupação acerca do novo texto da Política Nacional, indicando ser imprescindível a revisão e o aprimoramento do referido decreto¹⁸.

Manifestaram também notas de repúdio ao documento normativo, a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas¹⁹, Escritório da ONU para Direitos Humanos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020a), entre outros.

Projetos de decreto legislativo (PDL) 427/20, 429/20, entre outros, foram apresentados à Câmara dos Deputados por parlamentares, sustentando os efeitos do Decreto nº 10.502, sobre a Política Nacional de Educação Especial, considerada um retrocesso por não garantir uma completa inclusão dos estudantes. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020b)

Também foi criada a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva²⁰, um grupo de entidades da sociedade civil das áreas dos direitos humanos, de pessoas com deficiência, de crianças e adolescentes e da educação, que atua pelo direito à educação inclusiva no Brasil e pela revogação do Decreto nº 10.502/2020. Fazem parte desse grupo as seguintes entidades: Ação Educativa; Amankay Instituto de Estudos e Pesquisas; Associação Nacional de Membros do Ministério Público de Defesa das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID); Associação Nacional dos Surdos Oralizados (ANASO); Comunicação e Direitos (ANDI); Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC); Anis – Instituto de Bioética; Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (APABB); Ashoka; Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas (ABRAÇA); Associação Cidade Escola Aprendiz; Associação Nacional de Educadores Inclusivos (ANEI Brasil); Associação Nova Escola; Associação Pais em Movimento;

¹⁸ Disponível em: <https://www.oncb.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Manifesto-ONCB-Nova-PNEE.pdf>. Acesso: 24 mar. 2022

¹⁹ Disponível em: <https://abraca.net.br/manifesto-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-2020/>. Acesso: 24 mar. 2022.

²⁰ Disponível em: <https://inclusaopratomundo.org.br/>. Acesso: 24 mar. 2022.

Associação Paulista de Autismo; Associação Paulista do Ministério Público; Associação Reviver Down; Avante – Educação e Mobilização Social; Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Cenpec; Coletivo Feminista Helen Keller; Coletivxs; Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) – OAB/RJ; Comunidade Educativa (CEDAC); Conselho Federal de Psicologia; Escola de Gente – Comunicação em Inclusão; Escola de Impacto; Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down; Federação das Fraternidades Cristã de Pessoas com Deficiência (FCD/BR); Federação Paranaense das Associações de Síndrome de Down; Fundação Síndrome de Down; Fundação SM; Grupo Juntos; Instituto Alana; Instituto Avisa Lá; Instituto Brasileiro de Direito Urbanístico – (IBDU); Instituto Jô Clemente; Instituto Lagarta Vira Pupa; Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Serendipidade; Instituto Unibanco; Instituto Viva Infância; Itaú Social; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – (LEPED/FE/UNICAMP); Limongi Sociedade de Advogados; Mais Diferenças – Educação e Cultura Inclusivas; Movimento Down; Movimento Vidas Negras com Deficiência Importam; ONG Nosso Olhar; Projeto Irmãos; *Red Regional por la Educación Inclusiva de Latinoamérica* (RREI); Rede-in – Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); Rede Papel Solidário; Associação Síndrome de Down de Ribeirão Preto (RIBDOWN); e Turma do Jiló.

Diante da grande repercussão gerada pela publicação do Decreto nº 10.502/2020, em outubro de 2020, foi ajuizada pelo PSB uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, com pedido de medida cautelar, submetido ao Supremo Tribunal Federal (STF), requerendo a declaração de inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020. (BRASIL. STF, 2020c)

No dia 1 de dezembro de 2020, o Ministro Relator Dias Toffoli, em decisão monocrática, *ad referendum* do Plenário, reconheceu presentes os requisitos do *fumus boni iuris*²¹ e do *periculum in mora*²² e concedeu a medida cautelar pleiteada, para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020. Em sua decisão o Relator afirmou (BRASIL. STF, 2020c, pp.17-26):

[...] **o Brasil internalizou, em seu ordenamento constitucional, um compromisso com a educação inclusiva**, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade.[...] O paradigma da educação inclusiva, portanto, é o **resultado de um processo de conquistas sociais** que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-

²¹ Traduz-se como “perigo na demora”. Receio que a demora da decisão judicial cause um dano grave ou de difícil reparação ao bem tutelado.

²² Traduz-se como “fumaça do bom direito”. É o indício de que de fato o direito pleiteado existe.

las no contexto da comunidade. Assim, apesar de coexistir com a implementação de escolas e classes especializadas, não comporta a transformação da exceção em regra, pois significaria uma involução na proteção de direitos desses indivíduos. Assim, em uma interpretação sistemática dos princípios e dispositivos constitucionais aplicáveis à matéria, é de se ressaltar a **absoluta prioridade a ser concedida à educação inclusiva, não cabendo ao Poder Público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para furtar-se às providências de inclusão educacional de todos os estudantes**. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial ora questionada parece ir de encontro ao paradigma descrito, **ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula dos educandos com deficiência ou necessidades especiais no sistema educacional geral, ainda que demande adaptações por parte das escolas.**[...] Portanto, verifico que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que **fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino**, pelo que, diante do exposto, considero configurada a **fumaça do bom direito** para efeito de concessão de medida cautelar. [...] Por sua vez, o **perigo da demora** também está configurado, tendo em vista que a proximidade do **início de um novo período letivo** pode acarretar a matrícula de educandos em estabelecimentos que não integram a rede de ensino regular, em contrariedade à lógica do ensino inclusivo. No caso, aguardar o julgamento definitivo da presente ação direta pode trazer prejuízos aos alunos deslocados indevidamente para escolas ou classes especializadas, bem como aos entes públicos que vierem a organizar os respectivos sistemas educacionais com observância ao Decreto nº 10.502/2020. Assim sendo, suspender o ato impugnado é medida que homenageia a segurança jurídica. Pelo exposto, **concedo a medida cautelar pleiteada, ad referendum do Plenário, para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020**, submetendo esta decisão à referendo na sessão virtual que se inicia no dia 11/12/2020 (Grifos do Ministro do STF).

A medida foi posteriormente referendada, pela maioria do Plenário. No inteiro teor do acórdão, julgado em dezembro de 2020, é possível ter acesso à íntegra do texto da decisão e aos votos dos Ministros. Entre os votos vencidos, o Ministro Nunes Marques e Ministro Marco Aurélio (BRASIL. STF, 2020c, p.13) que expressou em seu voto ser “inviável impugnar, em sede de controle abstrato, diploma voltado a regulamentar norma primária – Leis nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A subsistência, ou não, resolve-se em outro campo – o da legalidade”.

O Ministro Roberto Barroso referendou a decisão do Relator com ressalvas, afirmando que “voto no sentido de referendar a medida cautelar, com a ressalva a respeito da possibilidade de revisitar a matéria relativa à educação de alunos que possuem especificidades relacionadas à comunicação no julgamento do mérito desta ação” (BRASIL. STF, 2020c, p. 3) se referindo ao fato que existe um amplo debate a respeito da adequação das escolas bilíngues para surdos que utilizam a Libras, considerando que algumas entidades representativas da comunidade

surda sustentam o melhor desenvolvimento nas escolas que adotam a Libras como primeira língua e o Português como segunda língua. (BRASIL. STF, 2020c)

Já o Ministro Relator, Dias Toffoli, em seu voto de referendo da decisão liminar menciona que “extraí-se do Decreto nº 10.502/2020 uma inovação no ordenamento jurídico, considerando que o seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional” (BRASIL. STF, 2020c, p. 3), ou seja, ele identifica uma consistência normativa para justificar o cabimento da presente ação, haja vista tratar-se de disciplina inovadora em matéria de educação, portanto, o parâmetro a ser confrontado diretamente com o Decreto é o texto constitucional.

Complementa que “inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades” (BRASIL, STF, 2020c, p. 9). Discorre ainda que “a educação inclusiva não significa a implementação de uma nova instituição, mas a adaptação de todo o sistema de educação regular, no intuito de congrega alunos com e sem deficiência no âmbito de uma mesma proposta de ensino, na medida de suas especificidades.” (BRASIL, STF, p.15). Por fim, finaliza seu voto reiterando a suspensão do Decreto como medida de segurança jurídica (BRASIL. STF, 2020c).

Outrossim, diversas instituições e entidades solicitaram a admissão no processo na condição de *amicus curiae*, com intuito de suscitar contribuições ao Poder Judiciário na discussão do tema de grande repercussão, auxiliando a Corte na formação de sua convicção com informações e argumentos diversos, de natureza técnica, jurídica e/ou prática, além da *expertise* sobre o tema a ser julgado.

Solicitaram o *amicus curiae* e foram admitidos, o Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP), a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), o Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências (CRPD), a Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (APABB), a Associação Paulista de Autismo (AUTSP), a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), o Instituto Alana, da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI), o Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores (GAETS), o Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB), o Instituto de Superação e Inclusão Social (ISI), o Instituto de Promoção das Pessoas com Deficiência Visual (IPPCDV), a Associação Brasileira de Deficientes Visuais (ABDV), a Associação de Amigos do Deficiente Visual (AADV), a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES) e a

Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID), entre outros ao longo do processo. Entre os pedidos, alguns foram favoráveis à manutenção da PNEE-2020 e outros defendendo sua suspensão, considerando-a inconstitucional. (BRASIL. STF, 2020c)

Registros de Rocha *et al.* (2021) indicam as instituições que tiveram seu pedido deferido no ano de 2020 para ingresso na ação na condição de *amicus curiae* e submeteram à apreciação do STF sua sustentação oral, sendo favoráveis à suspensão do Decreto, o Ministério Público do Estado de São Paulo, a Federação Brasileira de Associações de Síndrome de Down (FBASD), a Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (APABB), a Associação Paulista de Autismo (AutSP), o Instituto Alana, a (RNPI) – Rede Nacional Primeira Infância, o Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores (GAETS) e a Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID). Em contrapartida, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis e o Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências (CRPD), sustentaram pela manutenção do Decreto.

Os pedidos para participação como *amicus curiae* deferidos, porém, que não submeteram suas sustentações orais, mas cuja petição escrita era favorável à manutenção do Decreto foram os do Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB), do Instituto de Superação e Inclusão Social (ISI), do Instituto de Promoção das Pessoas com Deficiência Visual (IPPCDV), da Associação Brasiliense de Deficientes Visuais (ABDV), da Associação de Amigos do Deficiente Visual (AADV) e da Federação Nacional das APAEs. (ROCHA *et al.*, 2021)

No dia 11 de fevereiro de 2021, o PSB Nacional peticionou ao STF, alegando que o Ministério da Educação vinha reiteradamente descumprindo a liminar, considerando válida a PNEE-2020 e orientando instâncias inferiores e gestores educacionais sobre sua aplicação, tornando-se imperiosa a adoção de medidas urgentes e concretas para a suspensão do ato. Em despacho, o STF solicitou informações à Presidência da República acerca do alegado (BRASIL. STF, 2020c).

Em junho de 2021, em despacho, o STF convocou uma Audiência Pública, realizada em 23 e 24 de agosto de 2021, em formato virtual, na modalidade de videoconferência. Os interessados - entes estatais; entidades da sociedade civil; entidades representantes de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação; entidades representantes de instituições e profissionais de ensino; entidades representantes de acadêmicos e pesquisadores em educação; entidades de defesa dos direitos humanos –

manifestaram seu desejo de participar da audiência e indicaram expositores. Sendo recebido um elevado número de pedidos de participação na audiência pública, 113 (cento e treze) no total, a lista dos habilitados foi divulgada posteriormente (BRASIL, STF, 2020c), a saber:

Data: 23/8/2021 - Bloco I (14h às 18h)

1. Ministério da Educação Expositora: Dra. Ilda Ribeiro Peliz; 2. Ministério da Educação Expositora: Dra. Nídia Regina Limeira de Sá; 3. Ministério da Educação Expositora: Dra. Inez Augusto Borges; 4. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos Expositora: Dra. Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira; 5. Ministério da Saúde Expositores: Dr. Angêlo Roberto Gonçalves e Dra. Giselle Nunes Mendes de Souza, que dividirão o tempo de apresentação; 6. Frente Parlamentar do Congresso Nacional em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência Expositora: Deputada Tereza Nelma (PSDB/AL); 7. Comissão de Educação da Câmara dos Deputados - Expositora: Deputada Dorinha Seabra Rezende (DEM/TO); 8. Deputada Soraya Santos (PL/RJ) - Relatora do PL 4909/2020, que dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos; 9. Conselho Federal de Psicologia Expositora: Dr. Carla Biancha Angelucci; 10. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão - Ministério Público Federal Expositora: Procuradora da República Dra. Marília Siqueira da Costa; 11. Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP) Expositores: Promotores de Justiça Dr. João Paulo Faustinoni e Silva e Dra. Sandra Lucia Garcia Massud, que dividirão o tempo de exposição; 12. Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID) Expositor: Dr. Joelson Dias; 13. Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores (GAETS) Expositor: Defensor Dr. Thiago Piloni; 14. Defensoria Pública do Estado de São Paulo Expositora: Defensora Dra. Renata Flores Tibyriçá; 15. Seccional de São Paulo da Ordem dos Advogados do Brasil - Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência Expositores: Dra Lucia Benito de Moraes Mesti e Dr. Cahuê Alonso Talarico, que dividirão o tempo de exposição; 16. Seccional do Ceará da Ordem dos Advogados do Brasil - Expositor: Dr. Emerson Maia Damasceno; 17. Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) Expositor: Dr. Ricardo Furtado; 18. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Expositor: Dr. Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho; 19. Associação Nacional de Educadores Inclusivos (ANEI Brasil) Expositor: Dr. Romeu Kazumi Sasaki; 20. Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro. Expositores: Defensores Dr. Pedro González M. de Oliveira e Dr. Rodrigo Azambuja Martins, que dividirão o tempo de apresentação; 21. Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências (CRPD). Expositores: Dr. Mizael Conrado de Oliveira e Dr. Lucas Vargas, que dividirão o tempo de exposição; 22. Instituto Benjamim Constant. Expositor: Dr. João Ricardo Melo Figueiredo

Data: 24/8/2021 - Bloco II (9h às 12h)

1. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Expositora: Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar; 2. Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) Expositor: Dr. Décio Nascimento Guimarães; 3. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEES) da Universidade Federal de São Carlos Expositora: Dra. Enicéia Gonçalves Mendes; 4. Global Education Monitoring Report, UNESCO Expositor: Dr. Manos Antoninis; 5. Human Rights Watch

Expositor: Dr. Carlos Ríos Espinosa; 6. Federação das APAES do Estado de São Paulo (FEAPAES/SP) Expositora: Dra. Flavia Catanante Gonzaga de Castro; 7. Conectas Direitos Humanos Expositora: Dra. Raissa Carla Belintani de Souza 8. Federação Nacional das APAES (FENAPAES) Expositor: Dr. Eduardo Vieira Mesquita; 9. Federação Nacional das Fraternidades Cristãs de Pessoas com Deficiência (FCD/BR) Expositor: Dr. Matheus Martins de Oliveira; 10. Instituto Rodrigo Mendes Expositor: Dr. Rodrigo Hübner Mendes; 11. Instituto Jô Clemente - Expositoras: Dra. Roseli Olher e Dra. Stella Reicher, que dividirão o tempo de exposição; 12. Associação Turma do Jiló Expositora: Dra. Carolina Videira; 13. AME Expositor: Dr. Marco Antonio Pellegrini; 14. Campanha Nacional pelo Direito à Educação Expositora: Dra. Andressa Pellanda; 15. Escola de Gente - Comunicação em Inclusão Expositor: Dr. Ricardo Tadeu Marques da Fonseca; 16. Instituto de Superação e Inclusão Social (ISIS) Expositor: Dr. Sergio Reis Mendes Brandão.

Data: 24/8/2021 - Bloco III (14h às 18h)

1. Movimento Orgulho Autista Brasil (MOAB) Expositora: Dra. Viviani Pereira Amanajás Guimarães; 2. Associação Paulista de Autismo (AUTSP) Expositora: Dra. Adriana Godoy; 3. Associação de Amigos dos Deficientes Visuais (AADV) Expositor: Dr. César Achkar Magalhães; 4. Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB) Expositor: Dr. Clovis Alberto Pereira; 5. Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD) Expositora: Dra. Margarida Araújo Seabra de Moura; 6. Associação Reviver Down Expositor: Dr. João Vitor Mancini Silvério; 7. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) Expositores: Dra. Flaviane Reis e Dr. Bruno César Deschamps Meirinho, que dividirão o tempo de exposição; 8. Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) Expositora: Dra. Ana Regina e Souza Campello; 9. Associação Nacional dos Surdos Oralizados (ANASO) Expositores: Dr. Arlindo Nobre e Dra. Ana Claudia Moreira Almeida Verdu, que dividirão o tempo de exposição; 10. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial Expositoras: Dra. Claudia Sofia Indalecio Pereira e Dra. Fernanda Cristina Falkoski, que dividirão o tempo de exposição; 11. Conselho Brasileiro para Superdotação (CONBRASD) Expositora: Dra. Denise Arantes Brero; 12. Instituto Alana Expositor: Dr. Pedro Affonso Duarte Hartung; 13. Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) Expositor: Dr. Caio Leonardo Bessa Rodrigues; 14. Instituto Viva Infância Expositora: Dra. Viviane Limongi; 15. Anis - Instituto de Bioética Expositora: Dra. Rochelle Alves Pereira dos Santos Carneiro; 16. Avante Educação e Mobilização Social Expositoras: Dra. Maria Thereza Marcilio e Dra. Andréa Fernandes Pereira, que dividirão o tempo de exposição; 17. Associação Mais Diferenças Expositora: Dra. Laís De Figueiredo Lopes; 18. Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENAPESTALOZZI) Expositora: Dra. Roseni de Almeida Silva; 19. Vidas Negras com Deficiência Importam (VNDI) Expositora: Dra. Luciana Viegas Caetano; 20. Instituto Clodoaldo Silva Expositor: Clodoaldo Silva (BRASIL. STF, 2020c, pp. 4-8).

A Audiência Pública iniciou em 23 de agosto de 2021, com a abertura do evento pelo Ministro Dias Toffoli, relator da ação, sendo transmitida em diversos canais, entre eles o canal *YouTube* do STF²³. Em seguida, a Ministra Cármen Lúcia agradeceu ao Ministro Toffoli pela

²³ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z8umZIV7Wfk>. Acesso: 01 abr. 2022.

“sensibilidade e a oportunidade da audiência” e ressaltou a complexidade do tema, afirmando ser preciso superar a ideia de que a deficiência distingue para mais ou para menos alguns e concluiu dizendo que a Constituição garante mais do que o princípio da igualdade, mas o equilíbrio para a libertação.

Entre as diversas manifestações favoráveis à manutenção da PNEE-2020 e outros defendendo sua suspensão, destacamos Mizaél Conrado de Oliveira, representante do Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências (CRPD) e o defensor da Pestalozzi, Lucas Vargas, que se pronunciaram a favor do Decreto e das escolas especiais. Observa-se também a apresentação da secretária de Modalidades Especializadas de Educação do Ministério da Educação (MEC), Ilda Ribeiro Peliz, que em sua exposição, afirmou que o decreto representava avanço e direito de escolha entre a inclusão em classes comuns e o atendimento em classes especiais. A diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência do MEC, Nídia Regina Limeira de Sá, afirmou que a PNEE-2020 amplia os direitos já conquistados por pessoas com deficiência.

Por outro lado, entre as instituições em defesa da suspensão do Decreto, manifestou Mônica Kassar, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), expondo que o decreto interrompe a construção de uma nova concepção de deficiência com base nos direitos humanos e no respeito à autodeterminação dessa população. Enicéia Mendes, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (SP), ressaltou que renunciar ao princípio da inclusão é um enorme retrocesso ao que foi conquistado a duras penas em 50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil. Representando o Ministério Público do Estado de São Paulo (MP-SP), os promotores de Justiça João Paulo Faustinoni e Silva e Sandra Lúcia Garcia Massud sustentaram que o decreto destoa das estratégias nacionais para a Educação Especial, estimula a ruptura de laços e impede experiências importantes vividas no ambiente escolar regular²⁴.

Ao final das exposições, o ministro agradeceu aos participantes e aos colaboradores pelas relevantes contribuições trazidas e pela qualidade das apresentações, baseadas em dados técnicos e científicos. Afirmou que, independentemente da perspectiva defendida, os expositores mostraram engajamento na luta pela inclusão de pessoas com deficiência, que são

²⁴ Os posicionamentos dos demais participantes da Audiência Pública podem ser averiguados em BRASIL. STF. SEJ. Coordenadoria de Processamento Final/Gerência de Transcrição. Transcrições da Audiência Pública ADI 6590. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE (Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020). Ministro-Relator Dias Toffoli. Brasília, 2021.

as que sofrem o maior impacto da política pública questionada. Atualmente, o processo permanece concluso ao Relator (BRASIL. STF, 2020c).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa objetivamos analisar e explorar o processo de elaboração dos documentos normativo e orientador da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, bem como e as manifestações sobre esta em diferentes segmentos sociais. Os objetivos específicos consistiram em examinar os posicionamentos, ações e mobilizações dos atores e grupos de interesse no processo de elaboração da Política Nacional de Educação Especial entre 2016 e 2021, período de sua discussão e tentativas de alteração, além de conhecer as diretrizes políticas dos documentos normativos e orientadores que tratam da Política Nacional de Educação Especial de 2020, promulgada por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

A realização deste estudo possibilitou ampliar os conhecimentos acerca dos percursos de luta do PAEE na busca pela garantia dos seus direitos e contribuir com a temática que é complexa, multifacetada e não se mostra consensual. A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, reside no fato de que, comumente, o discurso contradiz à realidade. No Brasil e, atualmente em meio às consequências da pandemia e à crescente limitação de recursos destinados à educação, a situação do país e das políticas públicas é ainda mais preocupante.

Assim, diante de tamanho impacto social com a promulgação da PNEE-2020, analisamos detalhadamente o Decreto 10.502/2020 e a Política (BRASIL, 2020a; 2020b), realizando, a partir da interpretação das normas existentes que incidem sobre a matéria, um levantamento das ações e atores envolvidos em sua elaboração, os desdobramentos da consulta pública, promulgação, bem como o ajuizamento da ADI nº 6.590 e a medida cautelar deferida para suspensão da eficácia do Decreto nº 10.502/2020.

Em termos gerais, o Decreto 10.502/2020 e a PNEE-2020 (BRASIL, 2020a; 2020b) demonstram o negacionismo dos avanços conquistados nas últimas décadas, sejam leis ou o conhecimento científico já demonstrado em pesquisas. É notório os jogos de poder que permeiam o debate da escola regular inclusiva, envolvendo terceirização de serviços especializados, além da movimentação de uma indústria de cursos, empresas e assessorias que atuam em diagnósticos, tratamentos e investimentos em áreas do saber especializadas, desconsiderando-se a responsabilidade da rede educacional com uma educação para todos, em salas comuns e sem segregação de alunos. (HASHIZUME, 2020)

Ressalta-se que a proposta de “atualização” esboçada na PNEE-2020 não pode ser entendida como um ordenamento jurídico que propicia avanços na área da Educação Especial, do mesmo modo, não apresenta consonância com a perspectiva inclusiva, gerando impactos

significativos no processo de inclusão escolar. Compreendemos com toda trajetória de retrocessos e conquistas do PAEE, que políticas previstas para Educação Especial devem estabelecer uma perspectiva de atuação que tenha como foco um ambiente escolar que acolha e atenda os alunos em sua diversidade e não o fortalecimento de condutas que fomentam em sua adaptação às estruturas escolares, conservando e reproduzindo práticas segregacionistas.

No decorrer desta pesquisa, identificamos que o Decreto 10.502/2020 e a PNEE-2020 (BRASIL, 2020a; 2020b) foram construídos sem um debate profundo com a sociedade civil, desprezando toda a comunidade científica, além dos fundamentos sobre o tema apresentados pelas pessoas interessadas que apontam a inclusão educacional como forma mais coerente de se estabelecer um ambiente de aprendizado. Além disso, a normativa aprofundou a separação dos movimentos sociais históricos que lutam pelos direitos dos estudantes PAEE, gerando uma vulnerabilidade nas ações por uma sociedade inclusiva.

Santos (2001) contribui com a temática, ressaltando que, para que os direitos se tornem uma linguagem cotidiana entre o universo de sentido distinto, há a necessidade de espaços de diálogos e escutas entre divergentes, tornando legítima a possibilidade de emancipação e a dignidade humana. A sociedade civil se auto-reproduz através de leis e regulações que emanam do Estado e para os quais não parece haver limites, desde que as regras democráticas de produção das leis sejam respeitadas. (SANTOS, 2001)

Quanto aos eixos analíticos expostos no trabalho, no que diz respeito à ALV, foi possível compreender os conceitos em seus aspectos históricos e sua significação a partir de seu surgimento na legislação brasileira, que vem tensionado diante da repercussão do tema, além das intencionalidades do legislador, com conceitos abertos, sem especificar como e de que forma será materializada.

Sobre o Direito à Educação Inclusiva, o referido dispositivo legal contraria a carta constitucional, tratados internacionais, legislações e outras normativas vigentes, pois incentiva a conservação de um sistema de educação alternativo e paralelo ao PAEE, além da terceirização e a privatização da Educação Especial, legitimando os interesses de grupos que defendem práticas segregatórias e o atendimento em classes e escolas especiais como espaços apropriados para o estudante PAEE.

Em relação ao AEE, o Decreto traz o entendimento equivocado sobre a diferença entre uma sala de aula e o espaço ocupado pelo AEE, além de uma ampliação do atendimento, que pode ser caracterizado como substitutivo à escolarização regular e não como um suporte pedagógico, reforçando o atendimento separado dessas pessoas em centros especializados, escolas e classes especiais.

Já sobre o Direito à educação e escolha da família em relação às instituições de ensino, vimos que a PNEE-2020 imputa responsabilidade a elas, pessoas já fragilizadas em suas experiências com os seus direitos, além de apresentarem pouca ou até mesmo a inexistência de informação adequada sobre as possibilidades de atendimento e desenvolvimento dos seus filhos. Além disso, as famílias têm a liberdade de escolher onde matricular seus filhos, no entanto, a instituição escolhida deve cumprir com os dispositivos constitucionais e legais que estabelecem a proposta de um ambiente escolar amplo e inclusivo. Ao desconsiderar o sistema educacional inclusivo, a família pode ser levada a legitimar formas de exclusão e de invisibilidade desses indivíduos. Mantêm-se o ciclo de culpabilização: se o estudante não tiver êxito em sua escolarização, tal fato é consequência da escolha feita pela família e não do Estado que não proveu o acesso a esse direito básico.

Os desdobramentos da política de inclusão escolar devem ser avaliados por meio das pesquisas realizadas ao longo dos anos, sendo preciso aprimorá-la considerando as discussões mais recentes. Apesar das críticas, ela não deve ser destruída sob o argumento de que não atende as especificidades do público da Educação Especial. As políticas não devem viver um eterno recomeço. É importante destacar que no Brasil, vige o princípio da proibição do retrocesso (NETTO, 2010), que garante não ser possível retroceder aos direitos essenciais que já foram conquistados. Por isso, torna-se inadmissível que uma política pública designada por meio de dispositivo legal, retroceda as conquistas do PAEE quanto ao direito à educação e ao princípio da proibição de discriminação.

Como vimos nos capítulos anteriores, a política de governo se define como ações ligadas ao poder executivo, incluídas na agenda política. Já as políticas de Estado mantêm-se, indiferentemente da administração do executivo: os governos passam e o Estado fica. Nessa perspectiva, se observarmos o gráfico de matrículas em classes comuns e exclusivas, as matrículas em classes comuns começam a se ampliar na década de 1990, mas ganham impulso e ultrapassam as matrículas em classes exclusivas em 2008, momento em que a inclusão escolar começa a se materializar como uma política de governo. A população brasileira já vinha optando por matricular seus filhos com deficiência na escola comum, mas é em 2008 que tais modificações quantitativas se tornam em uma mudança de fato qualitativa (as matrículas em classes comuns superam as matrículas em classes exclusivas). (BRASIL, 2008; REBELO; KASSAR, 2018)

A realização deste estudo possibilitou ampliar a compreensão sobre a luta pela escolarização do PAEE na busca pela garantia dos seus direitos e o combate à exclusão, com reconhecimento e respeito à diferença. Verificamos no Decreto nº 10.502/2020 não só a

violação dos direitos humanos desses alunos, que estão sendo afastados de seus direitos à igualdade de oportunidades de frequentar a escola comum/regular, mas notadamente, do direito da população em viver em uma sociedade plural e diversa, sem discriminações de qualquer natureza. Esperamos contribuir com o conhecimento técnico e legal, acerca do contrassenso demonstrado no Decreto nº 10.502/2020 e PNEE-2020 (BRASIL, 2020a, 2020b) ao ordenamento jurídico.

O destino do Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020a) e a política instituída ainda é incerto nesse momento. Entretanto, a presente pesquisa tem como intenção difundir informações, além de abrir horizontes para o campo da Educação Especial e registrar a sua importância na construção de políticas públicas e atendimento aos princípios da Educação Inclusiva adotados pelo Brasil, considerando que o referido Decreto causou imensa preocupação.

Considerando o Decreto 10.502/2020 (BRASIL, 2020a), nasce a necessidade de analisarmos com profundidade o atual panorama da Educação Especial no Brasil: as políticas de inclusão escolar têm se constituído como políticas de Estado ou de governo? Entendemos que com a inclusão escolar, se por um lado compõe um discurso para a manutenção das desigualdades, por outro, por meio dela abre-se uma perspectiva para reivindicarmos mais. Retroceder às escolas e classes especiais faz retroceder a luta por acesso à educação e melhora das condições de vida da população.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Governo deve publicar nova Política de Educação Especial. Letycia Bond - Repórter da Agência Brasil. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/governo-deve-publicar-nova-politica-de-educacao-especial>. Acesso em 13 abr. 2022.

ANADON, S. B.; GONÇALVES, S. D. R. V. Uma ponte para o Futuro:(des) continuidades nas políticas de formação de professores. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 35–57, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8181. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8181>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ANGELUCCI, C. B. *Live ANPEd 13/09: Educação especial com democracia e participação*. Youtube, 13 set. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aImrbShDkrc>. Acesso em: 17 out. 2022.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Nota ANPEd sobre possível revisão da Política Nacional de Educação Especial. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-anped-sobre-possivel-revisao-da-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPEd e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo; confira repercussão de entidades e associações. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>. Acesso em: 13 abr. 2022.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. v. 2. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v_2_ago_sto_2021.pdf. Acesso em: 13 out.2021.

AMORIM, J. F. G.; RAFANTE, H. C.; CAIADO, K. R. M. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. *Revista Educação Especial*, vol. 32, 2019, -, pp. 1-26. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902108/313158902108.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

ARRETCHE, M. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999. p. 29-39.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 45, p. e217423, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945217423. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/163912>. Acesso em: 16 set. 2021.

BEZARRA, J. O conceito de educação ao longo da vida: uma proposta neoliberal para atender às necessidades do século XXI. In. IX Congresso Nacional de Educação, 9; EDUCERE – Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3. Brasília, out.2009. *Anais...* Brasília: MEC, 2009.

BEZERRA, G. F. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. *Roteiro*, [S. l.], v. 46, p. e24342, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.24342. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRINHOSA, M. C. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, pp. 39-60. (Coleção Educação Contemporânea).

BORGES, A. A. P. et.al. *Impacto da Covid-19 na educação de alunos com deficiência: o que dizem os familiares*. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

BRAGANÇA, M. G. V.; OLIVEIRA, Z. M. F. Educação inclusiva: significado e realidade. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 217–228, 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3243>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001a.

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. *Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicado no DOU em 22/12/2005.

BRASIL. MEC/SEESP. Ministério da Educação. *Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, 2006

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, 2007a. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 16 fev.2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n° 11.494* de 20 de junho de 2007, que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. Brasília, 2007b.

BRASIL, Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. *Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008b*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. > Acesso em 23 maio 2021.

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Inclusão: revista da educação especial: Secretaria de Educação especial*. V.5. Brasília, 2008c.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 23 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2010.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011*, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. 4. ed. rev. e atual. Brasília, 2012.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm >. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. *Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 25 maio 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade: 5357 /DF. Relator: Min. Edson Fachin*. Brasília-DF, 2015b. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4818214>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto 914BRZ1148 – “Fortalecimento da Capacidade Institucional para o Tratamento da Diversidade, Inclusão e Sustentabilidade Socioambiental”. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78321-sei-mec-0910405-termo-referencia-organismo-internacional-2-pdf/file>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*. Brasília SECADI/MEC, 2018a. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública Sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE-2018*. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: https://pnee.mec.gov.br/dados_consulta/Minuta_PNEE_2018_RelatorioContribuicoes.pdf. Acesso: 26 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018c.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política de educação especial deverá passar por atualização*. Brasília, 2018d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/62961-politica-de-educacao-especial-devera-passar-por-atualizacao>>. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 4ª Região. Ação Civil Pública nº 5020898-86.2018.4.04.7107, 2018e. Disponível em: https://consulta.trf4.jus.br/trf4/controlador.php?acao=consulta_processual_resultado_pesquisa&selForma=NU&txtValor=5020898-86.2018.4.04.7107&chkMostrarBaixados=&todasfases=&todosvalores=&todaspartes=&txtDataFase=01/01/1970&selOrigem=RS&sistema=&txtChave=. Acesso em: 13 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Plano de Trabalho*. Brasília: Comissão de Elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2019a. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/plano-de-trabalho-diretrizes-nacionais-da-educacao-especial-2019.pdf/view>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL, Câmara dos Deputados. *Audiência Pública Ordinária*. REQ nº 186/2019, de autoria do Deputado Eduardo Barbosa (PSDB-MG), Brasília, 2019b. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/57137>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Seção 1, Edição 189, p. 6. Brasília, 2020a. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/decreto/D10502.htm > Acesso em: 20 jan. 2021.

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* – Brasília; MEC. SEMESP. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade: 6.590/DF. Relator: Ministro Dias Toffoli*. Brasília-DF, 2020c. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 14 set. 2021.

BRAVO, R. S. *Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios*. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRITO, D. S. L.; SILVA, A. M. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria (Families of children with disabilities and the common school: family needs and partnership construction). *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1116–1134, 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2684>. Acesso em: 26 ago. 2022.

BUENO, J. G. S. (1993). *Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. A pesquisa educacional e a transformação das práticas escolares. In C. Dechichi, L. C. Silva (Org.), *Inclusão escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: EDUC, 2011.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. 1991. 214 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, SP, 1991.

BUENO, J. G. S. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (Orgs.). *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de direitos humanos e minorias. Escritório da ONU para Direitos Humanos na América Latina se manifesta sobre decreto sobre educação especial. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/escritorio-da-onu-para-direitos-humanos-na-america-latina-se-manifesta-sobre-decreto-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 13 abr. 2022

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projetos suspendem nova política de educação especial apresentada pelo governo. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/697512-projetos-suspendem-nova-politica-de-educacao-especial-apresentada-pelo-governo/>. Acesso em: 13 abr. 2022

CANÁRIO, R. A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 10/11, p. 29-52, 1º e 2º sem. de 2000.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41384/27895>. Acesso em: 23 abr. 2022.

CANDAU, V. (coord.); SACAIVINO, S. B.; LUCINDA, M. C.; ANDRADE, M.; GUERSOLA, M. V. *Somos todos iguais?* 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CARVALHO, R. E. (1998). *Temas em Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, M. F. O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CASTANHO, S. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003, pp. 13-37. (Coleção Educação Contemporânea).

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS. *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas, 2000. Disponível em: <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2022.

DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. (Tese de Doutorado em Psicologia Educacional). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DI GIOVANNI, G. As estruturas elementares das políticas públicas. *Caderno de pesquisa*, Campinas, n.82, 2009.

DI GIOVANNI, G. *Entrevista: o que são políticas públicas*. CRP-RJ - Jornal do Conselho Regional de Psicologia, v. 7, n. 27, p. 1-3, mar./abr. 2010. Disponível em: <http://www.crpj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/jornal27-geraldodigiovanni.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

DIAS, M. H. P. *Helena Antipoff: Pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica*. Mestrado em Educação. Campinas: Unicamp. [Dissertação], 1995. Disponível em http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253788/1/Dias_MariaHelenaPereira_M.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

DINIZ, A. V. S.; LLAVADOR, J. B. O lugar dos Centros de Educação de Pessoas Adultas na política educacional da Espanha. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>. Acesso em: 20 out. 2021.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FBASD. Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. Diga sim para a educação Inclusiva! Disponível em: <http://federacaodown.org.br/escola-inclusiva/>, 2020 Acesso em: 13 abr. 2022.

FERREIRA, W. B. *Política Nacional de Educação, antes, durante e depois da pandemia de 2020*. BLOGGER, 2018 - 2021. Disponível em: <https://pnee2018.blogspot.com/>. Acesso em: 22 mar. 2022.

FIGUEIREDO, A. M. C.; FIGUEIREDO, M. F. *Avaliação política de políticas: um quadro de referencial teórico*. São Paulo: IDESP, 1986. <Disponível em: <http://picture.iczhiku.com/resource/paper/whksjoUKOudfEbXb.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

FREITAS, L. C. *A Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *Ponte para o futuro*. Disponível em <<https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf> > Acesso em 12 abr.2022.

GADOTTI, M. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>. Acesso em: 20 out. 2021.

GARCIA, R. M. C. *Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira*. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online]. 2011, v. 17, n. spe1, pp. 105-124. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 2021. Disponível em: <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362021000300203&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 mai.2022.

GOMES, L.M; OGLIARI, M. Educação ao Longo da Vida: um breve diálogo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>. Acesso em: 20 out. 2021.

HASHIZUME, C. Resenha. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 56, p.1-7, e18627, jan./mar., 2021. Resenha da obra de MEC-Brasil, decreto 10.502. Política nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18627/8806>. Acesso em: 25 out. 2021.

IACONO, J. P.; PARADA, E. R. V. Os conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida: aspectos históricos e a educação especial brasileira. In: Reunião Nacional da ANPEd, 40, 2021, Pará. *Anais eletrônicos da Reunião Nacional da ANPEd*. Pará: Universidade Federal do Pará (UFPA). Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_23_23. Acesso em: 08 nov. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Rev. Em Aberto*. INEP/MEC, nº 60, 1993.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da Covid-19. Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais*. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf>. Acesso em 3 jun 2021

INSTITUTO RODRIGO MENDES. *Ação Direta de Inconstitucionalidade: 6.590/DF. Amicus Curiae*, 2020. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507>. Acesso em 24 mai. 2022.

JANNUZZI, G. M. Algumas concepções de educação do deficiente. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*. Campinas, 25(3), 9-25, 2004.

JANNUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2017.

KASSAR, M. C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista* [online]. 2011, n. 41. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

KASSAR, M.C.M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In S. M. F. Meletti, M. C. M. Kassar (Org.), *Escolarização de alunos com deficiências*. Desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

KASSAR, M. C. M., REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. *Educação e Pesquisa (USP. Impresso)*. São Paulo, 45, 1-19, 2019.

KASSAR, M.C.M. Impacto do Decreto 10.502 na Política Brasileira de Educação Especial. *Youtube*, 20 out. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-wD3GHs_OjI. Acesso em: 13 abr. 2022.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, v. 2, p. 243-247, 2015.

KUHNEN, R. T. *A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)*. 2016. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016

LACERDA, C. B. F.; SOUZA, C. T. R. Educação bilíngue de surdos: tensões no campo da educação especial. In: GUIMARÃES, Décio Nascimento; REBELO, Andressa Santos; MARTINS, Bárbara Amaral. *Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva*. Campo dos Goytacazes: Encontrografia. (no prelo).

LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*. 2013, v. 39, n. 1, pp. 65-80. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. *Psicologia e Sociedade*, 26(n. spe.), 140-149, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/sH8DqCKThxh5XFf9sbQfZqr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2021.

LEPED. UNICAMP. *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: Unicamp, 2018. Organização de Maria Teresa Eglér Mantoan. Texto de Cláudia Grabois, Cláudia Pereira Dutra, Maria Teresa Eglér Mantoan e Meire. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lisedos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

LIMA, L. B. V.; SILVA, A. M.; REBELO, A. S. O atendimento educacional especializado na pandemia de covid-19: práticas dos professores das salas de recursos multifuncionais. *Revista Cocar*, v.15, n. 33, 2021, p. 1-16.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. *Educação e Realidade* [online]. 2012, v. 37, n. 1, pp. 273-294. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623616130>. Acesso em: 27 jan. 2021

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

MACIEL DE MORAES, L. M.; PEREIRA DE LIMA, T. M.; SIQUEIRA CAMPOS LIMA, R. A. Os impactos da Nova Política Nacional de Educação Especial no direito à Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência. *SCIAS. Direitos Humanos e Educação*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 203–225, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5514>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan/abr.2006. Disponível

em <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. (Tese de Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(22), 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167/2217>. Acesso em: 22 ago. 2022.

MENDES JUNIOR, E.; TOSTA, E. I. L. 50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil: Movimentos, avanços e retrocessos. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 9. 2012, *Anais da IX ANPED de Caxias do Sul*. Caxias do Sul: UCS, 2012

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cadernos CEDES*. 2014, v. 34, n. 93, pp. 157-173. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200002>>. Acesso em 29 ago. 2022.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciênc. saúde coletiva*. Rio de Janeiro, 17(3), 621-626, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. CEP. CONEP. Resolução nº 674, de 06 de maio de 2022. Brasília, 2022.

MOREIRA, K. G.; SILVA, L. M. da .; SABOTA, B. Retrocesso e segregação : reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE)- decreto 10.502/2020. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, [S. l.], v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5371>. Acesso em: 25 mai. 2022.

MPF. Ministério Público Federal. Ação do MPF visa colocar em debate mudanças na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/rs/sala-de-imprensa/noticias-rs/mpf-ajuiza-acao-para-garantir-que-alteracoes-na-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-2013-pneepei-seja-amplamente-debatida-pela-sociedade>. Acesso em: 13 abr. 2022.

NASCIMENTO, L. F.; WUNSCH L. Políticas públicas de aprendizagem ao longo da vida: Concepções da nova política nacional de Educação Especial. *Revista Educação e (Transformação)*. Garanhuns, v. 10, set. 2021. Disponível em: <http://ead.codai.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/4555/482484356>. Acesso em 25 out. 2021.

NEGREIROS, H. L.; FERREIRA NETO, A.; SANTOS, W. Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação do Brasil (1995-2002): Constituição de uma cultura político-educacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2022, v. 30, n. 52. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6728/2812>. Acesso em: 29 set. 2022.

NETTO, L. C. P. *O Princípio de Proibição de Retrocesso Social*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

NIRJE, Bengt. How I came to organized the Normalization Principle, 1999. In: FLYNN, Robert John; LEMAY, Raymond A. *A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact*. University of Ottawa Press, 1999.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, I. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

PADILHA, A. M. L. Na escola tem lugar para quem é diferente? *Re-criação*: Revista do CREIA, Corumbá, v. 4, n. 1, p. 7-18, jan./jun., 1999.

PEREIRA, A. P. E. B. S. *Inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior: análise dos indicadores educacionais e ações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal*. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020.

PFDC. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Recomendação ao MEC quer evitar desmonte na Política Nacional de Educação Inclusiva. Disponível em: <https://midia.mpf.mp.br/pfdc/hotsites/informativo-pfdc/2018/junho/290618-2.html>. Acesso em: 20 mar.2022.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010) *Revista Teias*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55 jan./abr. 2011.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista* [online]. 2009, n. 33, pp. 143-156. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial brasileira?. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57–70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 14 set. 2021.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286–1306, 2021. DOI: 10.21723/riace.v16iesp2.15126. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 14 set. 2021.

PRADO, L. A.; TASSA, K. O. M. E. Educação inclusiva: Reflexões pertinentes sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e as salas de recursos multifuncionais (SRM) /

Inclusive education: Relevant reflections on specialized educational care (AEE) and multifunctional resource rooms (SRM). *Brazilian Journal of Development*, 8(1), 793–807, 2022. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/42305>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PRIETO, R.G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

REBELO, A. S. *A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande (MS), 2016.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da Educação Especial na política de educação inclusiva no Brasil. *Inclusão Social*, [S. l.], v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 14 set. 2021.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Gestão da Educação Especial no Brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. *Revista Educação e Fronteiras on-line*. Dourados, 10, 153-169, 2020.

RIBEIRO, A. M. M. *A reforma empresarial da educação e o novo ensino médio*. TCC (Licenciatura em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2019.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M.; MARTÍNEZ, S. A. Balanço da produção científica sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2010-2020). *Educação em Revista* [online]. 2021, v. 37 [Acessado 25 Fevereiro 2022], e26361. Disponível em: [ribeiro](http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079). Acesso em: 25 fev 2022.

ROCHA, L.R.M.; MENDES, E.G.; LACERDA, C.B.F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N° 10.502/2020. *Praxis Educativa*, vol. 16, e2117585, 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>. Acesso em: 14 set. 2021.

ROCHA, L. R. M.; VASCONCELOS, N. A. L. M. L.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Análise das sustentações orais da ação direta de inconstitucionalidade da PNEE-2020. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 506-527, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8857. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8857>. Acesso em: 31 mar. 2022.

RODRIGUES, M. M. *Educação ao Longo da Vida: A eterna Obsolescência Humana*. 2008. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92064>. Acesso em: 19 abr. 2022

ROSA, J. G. L.; LIMA, L. L. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2022, v. 27. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026> <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270027>>. Acesso em 22 mai.2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n.1, Jul/2009 p. 1-15. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SANTOS, E. C. S. L.; MOREIRA, J. S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SANTOS, B. S. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Contexto internacional*, v. 23, n. 1, p. 7-34, 2001.

SASSAKI, R. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do Decreto 10.502/2020. *Revista Reação*, 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-dodecreto-10-502-2020/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

SCHLOCHAUER, C.; Leme, M. I. S. Aprendizagem Ao Longo Da Vida: Uma Condição Fundamental Para a Carreira. *Revista de Carreira e Pessoas – ReCaPe*, v. 2 n. 2, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/11864/8585>. Acesso em: 19 abr.2022.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R.F; GARCIA, R.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 23, p.427-446, jul/dez. 2005. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 14 set.2021

SILVA, M. B. de; GRIGOLO, T. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. Florianópolis: Edufsc, 2002.

SILVA, A. M. *Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, A. M.; CABRAL, L. S. A.; MARTINS, M. F. A. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, [S. l.], v. 7, n. 19, p. 191–205, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1065>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SILVA, G. G. P.; SILVA LIMA, M. R. A nova política nacional de Educação Especial (2020) e a desconstrução de uma proposta educacional inclusiva: Os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. *Teias do Conhecimento*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021, v1, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/teias/issue/view/768>. Acesso em: 25 out 2021.

SILVA, A. M.; REBELO, A. S.; SILVA, D. P. Relação família e escola segundo a perspectiva das professoras das salas de recursos multifuncionais. Fabiana Cia; Aline Maira da Silva [Orgs.] *Relação família e escola: pesquisas em Educação Especial*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n.97, p.831-853, 2017.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO - Setor de Educação - Brasil, Fundação Faber Castell. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, jul. 2010a. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 20 abr.2022.

UNESCO. CONFINTEA VI. Marco de Ação de Belém. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787>. Acesso em: 24 abr. 2022.

VENQUIARUTI, M.; GRIGOLO, V. R., MELO, B. L.; LUZ, A. A. Uma hermenêutica sobre a implementação da nova política nacional de Educação Especial. In *Encontro Nacional de Educação (ENACED) e I Seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências (SIEPEC)* (pp. 1-7). Ijuí, RS, 2020.