

DISCURSOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: RETROCESSOS E PERSPECTIVAS

Dra. Eliane Pinto de Góes ☎ 0000-0002-4705-2647

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Me. Claudia Gallert ☎ 0000-0003-0071-6503

Instituto Federal do Paraná

RESUMO: A educação especial inclusiva configura-se um campo de disputa sobre como deve acontecer a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência. Recentemente, a tentativa de promulgação da Política Nacional de Educação Especial/2020 foi mais um marco de tais disputas. Neste trabalho apresentamos os resultados de um estudo qualitativo, pautado no conceito de formação discursiva da Análise de Discurso, com objetivo de identificar como a capa do documento orientador dessa política manifestou uma determinada perspectiva de participação social das pessoas com deficiência. Para fins de análise, consideramos as formações discursivas da perspectiva integrativa e da perspectiva inclusiva da pessoa com deficiência e elencamos, a partir da literatura sobre o tema, os principais enunciados que as constituem. Tomando o objeto de estudo como sequência discursiva de referência, analisamos qual formação discursiva domina-a, a perspectiva integrativa ou a inclusiva, e como se relaciona com o interdiscurso, o pré-construído, engendrando sentidos para a inclusão. Verificamos que os silenciamentos na imagem analisada mobilizam os sentidos de inclusão vinculados à formação discursiva da perspectiva integrativa da pessoa com deficiência, pois enfocam o aspecto médico em detrimento do escolar, como resultado da oferta de serviços disponibilizados em espaços especializados e que, nessa perspectiva, a escola regular pode ser entendida como uma barreira a ser evitada quando não atende às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Problematicamos como a tentativa de promulgação da PNEE/2020 evidenciou que a educação inclusiva ainda é um horizonte a ser prescrito e que as forças contrárias se mantêm presentes, persuasivas e poderosas e estão relacionadas com um determinado projeto de sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Decreto nº 10.502/2020; Análise do Discurso; Pessoa com deficiência.

DISCOURSES ON INCLUSIVE EDUCATION: SETBACKS AND PERSPECTIVES

ABSTRACT: Inclusive special education is configured as a field of dispute over how the school and social inclusion of people with disabilities should happen. Recently, the attempt to promulgate the National Policy for Special Education/2020 was another milestone in such disputes. In this work, we present the results of a qualitative study, based on the concept of discursive formation of Discourse Analysis, with the objective of identifying how the cover of the guiding document of this policy manifested a certain perspective of social participation of people with disabilities. For analysis purposes, we considered the discursive formations of the integrative perspective and the inclusive perspective of the person with disability and listed, from the literature on the subject, the main statements that constitute them. Taking the object of study as a reference discursive sequence, we analyzed which discursive formation dominates it, the integrative or the inclusive perspective, and how it relates to interdiscourse, the pre-constructed, engendering meanings for inclusion. We verified that the silences in the analyzed image mobilize the meanings of inclusion linked to the discursive formation of the integrative perspective of the person with a disability, as they focus on the medical aspect to the detriment of the school, as a result of the offer of services provided in specialized spaces and that, in this perspective, regular school can be understood as a barrier to be avoided when it does not meet the educational needs of students with disabilities. We problematize how the attempt to promulgate the PNEE/2020 evidenced that



inclusive education is still a horizon to be scrutinized and that the opposing forces remain present, persuasive and powerful and are related to a certain project of society.

KEYWORDS: Decree No. 10.502/2020; Discourse Analysis; Person with Disability.

1 INTRODUÇÃO

As análises históricas sobre as formas de organização dos processos de socialização das pessoas com deficiência nos diferentes contextos sociais indicam que quatro perspectivas sobre a questão foram elaboradas ao longo do tempo. Atualmente, essas perspectivas são classificadas como: exclusão, segregação, integração e inclusão (Pertile; Mori, 2021).

Para este trabalho interessa, especialmente, as perspectivas integrativa e inclusiva, pois, atualmente, são elas que disputam, de forma mais preeminente, a hegemonia nessa esfera.

Nesse cenário, a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, doravante PNEE-2020, instituída com a publicação do Decreto nº 10.502, em 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020a), teve curta duração, no entanto, aguçou o debate entre as perspectivas integrativa e inclusiva.

A PNEE-2020 (Brasil, 2020a) foi uma tentativa de substituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, (Brasil, 2008). No entanto, conforme Pletsch e Souza (2021), ao contrário do movimento que vinha acontecendo nas políticas anteriores, em que se verificava avanços na garantia de direitos educacionais numa perspectiva inclusiva, buscando incorporar princípios do modelo social de deficiência, a PNEE-2020 (Brasil, 2020a) representa um retrocesso ao defender o atendimento dos estudantes com deficiência em instituições segregadas filantrópicas privadas, numa perspectiva pautada no modelo médico de deficiência.

Após a publicação da PNEE-2020 (Brasil, 2020a), vários segmentos da sociedade manifestaram-se favoráveis ou contrários às suas propostas. Em dezembro de 2020, apenas três meses após sua publicação, a política foi suspensa liminarmente



pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em decorrência da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590. Dentre os aspectos que fundamentaram a decisão do STF, foi a argumentação de que a política seria inconstitucional ao contrariar o paradigma constitucional de que a escola regular é o espaço preferencial para a educação especial (BRASIL, 2020c).

A partir de então, instaurou-se um amplo debate que estendeu o processo jurídico no âmbito do STF. Antes que o STF proferisse uma sentença final, a questão foi finalizada em janeiro de 2023, com a publicação do Decreto nº 11.370 (Brasil, 2023), pelo então recentemente empossado presidente Lula, que revogou a PNEE-2020, retomando os preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, (Brasil, 2008).

Portanto, apreender os movimentos da conjuntura social que se manifestam na PNEE-2020 permite avançar nas discussões da Educação Especial e na compreensão dos fundamentos de uma sociedade democrática e, de fato, inclusiva.

Neste sentido, tendo como base o conceito de formação discursiva da Análise de Discurso, analisamos a capa do documento orientador da PNEE-2020 (Brasil, 2020b), tomando-a como sequência discursiva de referência, com o objetivo de identificar qual formação discursiva a domina e, portanto, qual perspectiva de participação social da pessoa com deficiência a subsidia, engendrando sentidos para a inclusão.

Para fins de análise, consideramos as formações discursivas da perspectiva integrativa e da perspectiva inclusiva da pessoa com deficiência e elencamos, a partir da literatura sobre o tema, os principais enunciados que as constituem. Então buscamos identificar quais desses enunciados poderiam ser percebidos ou estariam silenciados na sequência discursiva de referência, que poderiam ser ditos ou não no contexto de produção do material analisado.

Entendemos que essa opção de análise pode colaborar para o entendimento sobre como acontece a disputa entre as perspectivas integrativa e inclusiva no âmbito discursivo.



2 FORMAÇÃO DISCURSIVA EM ANÁLISE DE DISCURSO

Para a presente análise, consideramos o conceito de formação discursiva conforme elaborado por Pêcheux (1988) e as contribuições de Courtine (2016), Indurski (2005; 2008) e Orlandi (2003) sobre o tema.

Pêcheux (1988, p. 147) define formação discursiva como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (grifos do autor). Considera que as palavras, expressões e proposições não possuem um sentido em si, mas “recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (Pêcheux, 1988, p. 147), pois ele “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (Pêcheux, 1988, p. 146).

Courtine (2016) destaca que o domínio do saber de uma formação discursiva funciona tanto como princípio da aceitabilidade discursiva, quanto determinando o que pode e deve ser dito, assim como princípio da exclusão do não formulável, daquilo que não pode ser dito.

Neste aspecto, Orlandi (2003, p. 44) assinala que é “pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos”, uma vez que a mesma palavra pode denotar sentidos diversos de acordo com a formação discursiva a qual está filiada.

Para a autora, é tarefa do analista de discurso remeter o dizer a uma formação discursiva, e não outra, para compreender o sentido que está sendo dito, observando, também, as condições de produção e o funcionamento da memória (Orlandi, 2003).

Por condições de produção, podemos compreender, brevemente, como a conjuntura sócio-histórica em que o discurso foi produzido. Já a memória é entendida



como o interdiscurso, o pré-construído, o já-dito que sustenta a possibilidade de sentidos para a palavra (Orlandi, 2003).

A partir dessas proposições, buscamos identificar as formações discursivas das perspectivas integrativa e inclusiva das pessoas com deficiência na sociedade, com foco no âmbito educacional, para servir de referência na análise da capa do documento orientador da PNEE-2020 (Brasil, 2020b).

Mas antes, vale ressaltar que, conforme Indurski (2005), o fechamento de uma formação discursiva, no sentido de procurar defini-la em determinados limites, é apenas um *efeito de fechamento*, produzido por seu princípio organizador, a ideologia, e necessário para o trabalho da Análise de Discurso. Nas palavras da autora, é tarefa do “analista traçar tênues contornos da FD [formação discursiva] com a qual o sujeito do discurso em análise se identifica para, somente então, e a partir daí, fazer suas análises” (Indurski, 2005, p. 10).

Segundo a autora, a formação discursiva não é fechada e homogênea, pois suas fronteiras são porosas, permitindo a entrada de saberes de outras formações discursivas (Indurski, 2005; 2008). No mesmo sentido, Courtine (2016) considera que o fechamento de formação discursiva é instável e não se trata de “um limite traçado separando de uma vez por todas um interior e um exterior do seu saber, mas se inscreve entre diversas FD [formações discursivas] como uma fronteira que se desloca em função das questões da luta ideológica” (Courtine, 2016, p. 19, grifos do autor).

Para Courtine (2016), mais importante que caracterizar separadamente as formações discursivas, é a identificação sobre como elas relacionam-se umas com as outras, permitindo que elementos pré-construídos, ou seja, saberes externos à determinada formação discursiva, são interiorizados, acolhidos, absorvidos, reconfigurados, negados ou até mesmo ignorados por ela.

Indurski (2005; 2008) ressalta que a porosidade da formação discursiva permite que a alteridade e a contradição se instaurem em seu interior, provocando a divergência e a diferença e, assim, possibilitando que sentidos sejam questionados, reformulados e alterados.



Portanto, apenas para fins de efeito de fechamento, serão abordadas as características das formações discursivas das perspectivas integrativa e inclusiva das pessoas com deficiência na sociedade.

Quanto à seleção de uma imagem como sequência discursiva de referência, Orlandi (2010, p. 62) afirma que “a análise de discurso se interessa por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc.”. No mesmo sentido, Cazarin e Rasia (2014, p. 197) consideram que as imagens “resultam de recortes seletivos relacionados a injunções na ordem do dizer/mostrar” e, portanto, podem ser gestos de interpretação do analista de discurso.

3 PERSPECTIVAS INTEGRATIVA E INCLUSIVA PARA A SOCIALIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Conforme exposto, a literatura versa sobre a classificação de quatro perspectivas para compreender e efetivar a participação, ou não, das pessoas com deficiência nas sociedades: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão.

Vale destacar, conforme Sassaki (1997) e Pertile e Mori (2021), que essas representações são resultado de longos processos históricos vivenciados pela humanidade até o presente sobre o tema e que o surgimento de uma perspectiva não acarreta a extinção das demais, de forma que elas coexistem nas sociedades atuais. No entanto, em diferentes momentos históricos, diferentes perspectivas destacam-se enquanto pensamento dominante.

Ainda segundo Pertile e Mori (2021), a organização própria da sociedade capitalista permitiu um entendimento diferente acerca das pessoas com deficiência. O avanço da ciência, os princípios da modernidade e da racionalidade possibilitaram uma compreensão mais voltada para a admissão e a incorporação das pessoas com deficiência na sociedade do que para o seu isolamento, encarceramento e extermínio.



Assim, ao longo dos anos, foram se afastando as ideias de exclusão e de segregação – embora não tenham deixado de existir – e difundiu-se, inicialmente, a perspectiva da integração e, a partir dela, da inclusão.

Em decorrência, desde meados do século passado, vem se delineando uma disputa travada entre defensores de uma e outra perspectiva acerca do que é considerado ideal em relação aos limites e possibilidades de participação das pessoas com deficiência na sociedade. Principalmente nos últimos trinta anos, essa disputa vem se acirrando também na esfera educacional por hegemonia conceitual, política e prática.

Uma questão de extrema relevância na educação especial brasileira refere-se ao locus da escolarização da pessoa com deficiência. De acordo com Rebelo e Kassir (2017), na esfera da educação pública, essas disputas são travadas entre duas visões distintas: uma que entende as instituições especializadas como protagonistas na oferta de serviços para pessoas com deficiência, a qual podemos, de antemão, relacionar com a perspectiva integrativa; e outra que percebe essas instituições como colaboradoras da educação inclusiva, ofertando serviços complementares e suplementares, que, por sua vez, podemos relacionar com a perspectiva inclusiva.

O movimento de disputa pode ser observado na análise de Pletsch e Souza (2021), que identificaram três grandes momentos nas políticas educacionais para a educação especial no Brasil entre 1994 e 2020. O primeiro, de 1994 a 2001, marcado pela hegemonia da perspectiva integrativa, apesar das influências internacionais em prol da inclusão; o segundo situado entre 2001 e 2016, com preponderância da perspectiva inclusiva; e o terceiro iniciado em 2016, no governo de Michel Temer, que se caracteriza pelo desmonte da proposta inclusiva e o retorno da defesa mais acirrada das classes e escolas especializadas.

É nesse contexto que a PNEE-2020 (Brasil, 2020a) foi promulgada e, depois, revogada, evidenciando como o locus da educação especial continua sendo campo de disputa entre as perspectivas integrativa e inclusiva. Portanto, vale compreender como essa disputa manifesta-se na política em questão.



O que, atualmente, denominamos de perspectiva integrativa é resultado de um processo e, hoje, podemos percebê-la como um avanço em relação ao que a precedia – as perspectivas da exclusão e da segregação – pois passou a considerar o direito à vida e à convivência em sociedade para as pessoas com deficiência.

Por sua vez, a perspectiva inclusiva desenvolve-se a partir dos limites encontrados na proposta integrativa. Sassaki (1997) destaca que os valores que contemplam a inclusão surgiram lentamente a partir dos conceitos denominados pelo autor de pré-inclusivistas, que estavam presentes na proposta integrativa.

No que se refere ao âmbito educacional, Mittler (2003) entende que não há consenso suficiente para estabelecer-se autoritariamente diferenças entre elas, no entanto, é necessário fazer tal classificação para compreensão dos fenômenos, mesmo correndo risco de supersimplificação.

O autor considera que, embora os termos integração e inclusão sejam, muitas vezes, utilizados como sinônimos, “há uma diferença real de valores e de prática entre eles” (Mittler, 2003, p. 34), de forma que a transição da perspectiva integrativa para a inclusiva vai além de uma mudança de moda e semântica do que é considerado politicamente correto (Mittler, 2003).

Portanto, aplicamos o *efeito de fechamento*, conforme visto em Indurski (2005; 2008), buscando compreender os elementos centrais das formações discursivas das perspectivas integrativa e inclusiva na esfera educacional hodiernamente.

O avanço da medicina permitiu a compreensão de que as pessoas com deficiência teriam direito à vida em sociedade e esse pensamento é visto como um avanço em relação às práticas de exclusão (extermínio) e segregação (enclausuramento) que a precederam. Por esse viés, a medicina tornou-se a base para a perspectiva integrativa da pessoa com deficiência, delineando o que, atualmente, é denominado modelo médico de deficiência.

Segundo Sassaki (1997), por um lado, a medicina proporcionou progressos nesse sentido, mas, com o passar do tempo, sua prevalência enquanto fundamento



para a concepção de deficiência passou a demonstrar limites para a participação social dessas pessoas. Isso porque essa perspectiva

interpreta a deficiência como consequência de uma doença ou acidente, que gera alguma incapacidade a ser superada mediante tratamento de reabilitação [...]. O modelo tem como foco a limitação funcional que se encontram na pessoa, desconsiderando as barreiras presentes no contexto social (Maior, 2017, p. 31).

Assim, para Sassaki (1997), grande parte da resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir as pessoas com deficiência decorre do modelo médico, pois entende que a deficiência é um problema exclusivamente da pessoa.

A partir dessa compreensão, no âmbito da educação, a perspectiva da integração materializa-se com o preparo dos estudantes com deficiência em escolas e classes especiais para serem integrados nas classes regulares. Segundo Pertile e Mori (2021, p. 06), “a busca por processos de ‘normalização’ e adequação aos padrões estruturaram os serviços de atendimento que, em geral, forneceram destaque os aspectos clínicos, em detrimento das ações educacionais”.

A partir da segunda metade do século XX, mas com mais evidência a partir dos anos 1980, essa perspectiva passou a ser criticada devido aos limites que foram sendo observados quanto à sua efetividade na inserção das pessoas com deficiência na sociedade, pela manutenção de práticas segregativas e pelo advento da perspectiva inclusiva e do modelo social de deficiência (Diniz, 2007).

Diferente do modelo médico, a deficiência passou a ser definida não apenas pelas condições biofísicas do corpo humano, mas pela relação que o sujeito com determinadas características estabelece com o meio em que vive, sendo que o envolvimento desse sujeito “na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no processo de inclusão, visto que a deficiência é uma construção social” (Maior, 2017, p. 32).



Assim, o modelo social de deficiência opõe-se à perspectiva integrativa por compreender que não é a pessoa com deficiência que precisa moldar-se à sociedade, mas, “a sociedade é que precisa ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (Sassaki, 1997, p. 41). Ainda segundo Sassaki (1997), para tal, alguns valores são fundamentais, como: aceitação das diferenças; valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade e aprendizagem por meio da cooperação.

Na educação, essa perspectiva defende a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular junto com as pessoas sem deficiência, sendo que a escola deve buscar a eliminação de todos os tipos de barreiras. Mittler (2003, p. 34) indica que a inclusão “implica uma reforma radical nas escolas em termo de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades em sala de aula”, para que, ainda de acordo com o autor, todos se sintam bem-vindos e a diversidade seja celebrada.

Feitas essas considerações, podemos definir, conforme exposto para efeito de fechamento, as formações discursivas das perspectivas integrativa e inclusiva.

Assim, temos, na formação discursiva da perspectiva integrativa, enunciados que versam sobre: a integração da pessoa com deficiência na sociedade a partir da normalização; o modelo médico de deficiência; e, em relação à educação, a defesa pelas classes e escolas especiais, ou especializadas, como espaços preparatórios para tornar as pessoas com deficiência aptas ao convívio social e à participação na escola regular e no mundo do trabalho. A educação especial é vista como paralela e substitutiva à escola regular. Está presente, ainda, a defesa do financiamento público para escolas especializadas privadas de caráter caritativo e filantrópicas consideradas mais bem preparadas para realizar o processo de adaptação das pessoas com deficiência à sociedade, dado o seu protagonismo histórico nessa esfera até o avanço das políticas inclusivas (Diniz, 2007; Maior, 2017; Mittler, 2003; Pertile; Mori, 2021; Pletsch; Souza, 2021; Rebelo; Kassir, 2017; Sassaki, 1997).



Já na formação discursiva da perspectiva inclusiva, temos enunciados que versam sobre: o modelo social de deficiência; a necessidade de modificar a sociedade para abarcar e valorizar a diversidade humana; a eliminação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrucionais, programáticas e atitudinais; a equiparação de oportunidades; e, na educação, a defesa pela inclusão de todos os estudantes nas escolas e classes regulares. Valoriza-se, dessa forma, a aprendizagem pela cooperação. As necessidades educacionais específicas de cada estudante devem ser consideradas no projeto político pedagógico da escola e no processo de ensino e de aprendizagem. As escolas devem, ainda, ser adaptadas para receber a diversidade de pessoas, sendo que isso remete às questões de espaço físico, formação de profissionais qualificados e, conseqüentemente, investimento de dinheiro público para tornar as escolas acessíveis. A educação especial é vista como transversal aos demais níveis e modalidades de ensino, de caráter complementar ou suplementar (Diniz, 2007; Maior, 2017; Mittler, 2003; Pertile; Mori, 2021; Pletsch; Souza, 2021; Rebelo; Kassar, 2017; Sassaki, 1997).

4 O QUE DIZEM OS SILENCIAMENTOS NA CAPA DO DOCUMENTO ORIENTADOR DA PNEE-2020

No dia 30 de setembro de 2020, foi publicado o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, aqui identificada como PNEE-2020 (BRASIL, 2020a).

Segundo Rocha, Mendes e Lacerda (2021), essa política é resultado de um controverso processo iniciado em 2017, quando o Ministério da Educação (MEC) selecionou um grupo de consultores para analisar a atualização da política de educação especial brasileira. O documento resultante do trabalho dos analistas foi criticado por diversos segmentos da sociedade e ficou engavetado até sua publicação, com alterações, na PNEE-2020. Esse movimento constitui o terceiro momento



identificado por Pletsch e Souza (2021) e caracterizado pelo desmonte da proposta inclusiva.

Cerca de sessenta dias após sua publicação, em dezembro de 2020, o Decreto nº 10.502/2020 foi suspenso liminarmente pelo STF, que o considerou inconstitucional por contrariar os princípios da educação inclusiva prescritos na legislação brasileira, principalmente pela forte defesa da escolarização de crianças com deficiência em classes e escolas especializadas (Brasil, 2020c).

Seguiu-se um período de amplo debate, com audiência pública, manifestações prós e contras de diversos setores sociais, principalmente movimentos das pessoas com deficiência e pesquisadores da Educação Especial.

Em janeiro de 2023, antes que o STF proferisse sua sentença final, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, então recentemente empossado para o seu terceiro mandato, publicou o Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2023), revogando a PNEE-2020, dando fim a discussão no âmbito do processo jurídico e retomando os preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Brasil, 2008). No entanto, a revogação não encerrou as disputas acirradas nas últimas décadas no âmbito da Educação Especial em busca de hegemonia conceitual, política e prática.

Vale ressaltar que a PNEE-2020 (Brasil, 2020a) foi lançada na conjuntura de um governo marcado pelo cerceamento de direitos sociais. Kassir, Lacerda e Mendes (2020) destacam a restrição de recursos para a educação e a retirada de direitos para mulheres, negros e acometidos por questões de saúde mental como exemplos de práticas desse governo. Hashizume (2021) problematiza a intencionalidade das políticas recentes em terceirizar a educação especial com a alocação de recursos públicos em instituições privadas em detrimento dos investimentos na escola pública. Para Santos e Moreira (2021, p. 171), a PNEE-2020 “faz parte de um projeto maior de sociedade em ascensão no Brasil, marcado pelas desigualdades, preconceitos, discursos anticientíficos e conservadores”.



Considerado esse contexto de produção, elegemos a capa do documento orientador da PNEE-2020 (Brasil, 2020b), reproduzida na Figura 1, como sequência discursiva de referência para analisar qual formação discursiva domina-a – da perspectiva integrativa ou da inclusiva – e como se relaciona com o interdiscurso, ou o pré-construído, engendrando sentidos para a inclusão.

A Figura 1 é uma reprodução da capa do documento orientador da PNEE-2020 (Brasil, 2020b). Está formatada na orientação tipo retrato e é constituída por duas partes.

A parte superior ocupa aproximadamente dois terços da área da figura e é composta por uma imagem tipo fotografia enquadrada em bordas onduladas em tons pastéis de verde azulado. A fotografia apresenta, em primeiro plano, um pré-adolescente e uma mulher sentados ou agachados, de frente um para o outro. O menino tem características em sua expressão facial que indicam possuir uma deficiência mental e está sentado com as mãos apoiadas nos joelhos. A mulher segura fraternalmente as duas mãos do menino. Ambos sorriem e se olham, tocando-se também pela testa e nariz. A mulher apresenta um semblante afetuoso e o menino aparenta estar feliz. Ambos vestem roupas em tons de azul. Ao fundo, em segundo plano, um cenário colorido e desfocado composto por uma parede branca com uma faixa amarela. Percebemos o desenho de uma árvore e algumas flores. Junto à parede uma almofada em formato de peixe listrada de azul, amarelo e vermelho descansa sobre um móvel estofado verde e laranja.



Figura 01 – Capa PNEE-2020.



Fonte: BRASIL (2020b, capa).

Já a parte inferior da capa do documento, composta por aproximadamente um terço da área, apresenta três faixas onduladas em tons pastéis de verde azulado com efeito degradê. A faixa inferior, que é a maior, traz à sua esquerda a logomarca e à direita, o título da PNEE-2020. A logomarca é constituída por um círculo formado pela imagem cenografada de um adulto e uma criança, estilizados no modelo “boneco palito”, na visão vertical. Percebemos tratar-se de um adulto e uma criança pela proporção das imagens entre si. A logomarca remete à imagem de ambos dando as mãos – tal qual o menino e a mulher na fotografia –, abraçando-se ou, ainda, brincando de roda, pelo caráter circular da composição da imagem. A logomarca também está em tons pastéis de verde e amarelo com efeito degradê. Abaixo da logomarca, em caixa alta, estão os dizeres: Política Nacional de Educação Especial, com destaque em negrito para “educação especial”. À direita da logomarca, temos o título do documento em fonte maior e negrito: Política Nacional de Educação Especial; seguido do subtítulo, sem negrito: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.



Podemos observar que, embora a imagem em questão seja a capa de um documento da esfera educacional, não há nenhum elemento que faça referência ao ambiente escolar, à relação professor e aluno ou aos processos de ensino e aprendizagem, aspectos que seriam esperados para esse tipo de documento.

A posição em que são apresentadas a mulher e o menino, o semblante de ambos, a forma como se olham e se tocam, remete a uma relação afetiva entre eles, mas não há nenhuma referência que identifique essa relação como a de professora e aluno. Assim também o fundo desfocado é bastante colorido e remete à ludicidade, mas não há indícios que sinalizem para a escola.

Da mesma forma, a logomarca não remete ao ambiente escolar. Mobiliza um sentido de abraçar ou brincar, que está mais atrelado ao cuidado, à proteção e à ludicidade do que aos processos de ensino e de aprendizagem.

Não estamos desconsiderando a relevância da ludicidade e da afetividade na educação escolar, o que pretendemos problematizar aqui é como a opção por essa construção discursiva, em que tais elementos são priorizados em deferência de outros que poderiam remeter mais diretamente à escola, constitui-se parte de um dizer que está relacionado a uma determinada formação discursiva, portanto, a uma determinada concepção de deficiência, de pessoa com deficiência e de escolarização dessas pessoas.

O silenciamento também é uma marca reveladora do discurso. Segundo Orlandi (2003, p. 82), “ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” e que estão relacionados com o interdiscurso, com a ideologia e com a formação discursiva. Para a autora, o silêncio é uma forma do não-dito, “lugar do recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (Orlandi, 2003, p. 83).

Portanto, o silêncio da imagem em relação à escola é revelador sobre como a PNEE-2020 (Brasil, 2020a) relaciona-se com a questão do lócus da educação da pessoa com deficiência.



Assim como na imagem em questão, Gallert e Pertile (2022) demonstram que no texto do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020a), apesar de haver uma breve indicação da preferência pela escola regular como lócus da educação especial ao definir essa modalidade de ensino, fica evidente, pela estruturação do documento, o destaque para outros espaços em preterição da escola regular.

As autoras indicam, por exemplo, que, no corpo do texto, a definição de escolas regulares inclusivas só vem depois de escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos e outros verbetes. Assim também, ao tratar dos serviços, recursos e atores da educação especial, nem as escolas e classes regulares nem os professores das classes regulares são citados (Gallert; Pertile, 2022).

No mesmo sentido, Pletsch e Souza (2021, p. 1.297) destacam que a PNEE-2020 defendeu “fortemente a segregação por meio de escolas especiais, as quais no nosso país, são, em sua maioria, instituições filantrópicas privadas”. Igualmente, Rocha, Mendes e Lacerda (2021, p. 14) consideram que a PNEE-2020 “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”.

No documento orientador da PNEE-2020, encontramos a argumentação que “um sistema de ensino não deve oferecer apenas um tipo de atendimento” e que “diversos tipos de atendimentos podem levar à efetiva inclusão de diferentes educandos” (BRASIL, 2020b, p. 61). São citadas, como exemplo, pessoas com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que seriam beneficiadas pela possibilidade de não estar inseridas na escola regular, visto que está “não supre as necessidades educacionais específicas de certos educandos do público-alvo da PNEE” (BRASIL, 2020b, p. 62).

Vemos, portanto, que a PNEE-2020 (Brasil, 2020a) tentou desresponsabilizar o Estado da tarefa de eliminar as barreiras da escola regular que impedem o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência, pois, ao invés disso, defende a



retirada desses estudantes da escola, deslocando-os para outros espaços. Percebemos que a própria escola regular é tida como barreira a ser eliminada quando não permite o pleno benefício dos estudantes com deficiência. Para isso, a PNEE-2020 estabelece entre as ações para sua implementação, em seu Art. 9º:

III - definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que *não se beneficiam das escolas regulares inclusivas*, de modo a proporcionar o *atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível*, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2020a, p. 5, grifos nossos).

Sobre esse aspecto, Santos e Moreira (2021, p. 170) entendem que “a ideia de não adaptação acaba, de certa forma, atribuindo a culpa à pessoa com deficiência e isentando a escola regular do seu papel de promover uma educação de qualidade para todos”. No mesmo sentido, Pletsch e Souza (2021, p. 1299) denunciam que, além de discriminatória, “essa visão é determinista e, até mesmo, capacitista, sobre as possibilidades do desenvolvimento humano”.

Percebemos, portanto, que a PNEE-2020 (Brasil, 2020a) fundamenta-se na perspectiva médica de deficiência, pois não considera remover as barreiras do espaço escolar. Evidencia sua vinculação à perspectiva de que a deficiência é uma característica do sujeito, não do meio; assim como a compreensão de que a pessoa com deficiência precisa ser atendida, primeiro, em espaço especializado, em que será preparada para a inclusão social.

Quando relacionamos esses elementos encontrados na PNEE-2020 (Brasil, 2020a) e no seu documento orientador (Brasil, 2020b) com a capa do documento orientador da PNEE-2020 (Brasil, 2020b), podemos problematizar as intencionalidades postas na opção pela omissão de referências ao espaço escolar, à relação professor e aluno e aos processos de ensino e aprendizagem.

O silêncio nesse sentido é revelador do que se quer dizer, ou seja, da defesa por outros espaços, classes e escolas especializadas para a escolarização das pessoas com deficiência e não da escola comum.



Assim, podemos identificar a formação discursiva que domina a sequência discursiva de referência da nossa análise, a saber, a perspectiva integrativa da pessoa com deficiência na sociedade. A ausência de referências ao espaço escolar revela uma articulação com a defesa do preparo da pessoa com deficiência em instituições especializadas para tornarem-se aptas a serem inseridas na sociedade, portanto, o modelo paralelo e substitutivo de educação especial; assim como a fundamentação adjacente no modelo médico de deficiência ao preferir intervenções terapêuticas em detrimento das pedagógicas.

Entretanto, o subtítulo da PNEE-2020, que também compõe nossa sequência discursiva de referência, adjetiva a política como *equitativa* e *inclusiva* – além de com aprendizado ao longo da vida. Sobre esses termos, Hashizume (2021) e Pletsch e Souza (2021) consideram que há problemas e distorções conceituais em relação à equidade e à inclusão na PNEE-2020.

Mas a perspectiva da Análise de Discurso permite compreender como formações discursivas podem construir sentidos diferentes para as mesmas palavras. Segundo Orlandi (2003, p. 42-43), “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”.

Assim, quando inseridas na formação discursiva da perspectiva integrativa, há um movimento de deslocamento de sentidos para *equidade* e *inclusão*. Sentidos que são impensáveis na formação discursiva da perspectiva inclusiva, por isso, o estranhamento de Hashizume (2021) e de Pletsch e Souza (2021).

Para fazer sentido na sua construção discursiva e ser coerente com sua formação discursiva dominante, o ordenamento dos adjetivos no subtítulo da PNEE-2020 não é aleatório. Em primeiro lugar, ela é qualificada como *equitativa*, para então ser *inclusiva*. Assim, conforme disposto no teor da PNEE-2020 (Brasil, 2020a), a inclusão está submetida à equidade, depende dela. Em primeiro lugar, garante-se a equidade para chegar à inclusão. Equidade aqui é entendida como oferta de diferentes serviços e espaços institucionalizados para preparar as pessoas com deficiência para a inclusão social.



Por se tratar de uma política educacional, caso a ordem fosse invertida, como geralmente é concebida na perspectiva inclusiva, a equidade estaria submetida à inclusão escolar. Assim, em primeiro lugar, se garantiria a inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular, para então remeter-se à equidade como oferta de diferentes estratégias para garantir sua permanência e êxito nesse espaço.

Essa relação entre *equidade* e *inclusão* revela o sentido atribuído para *inclusão* na PNEE-2020 (Brasil, 2020a), que parece distorcido, quando observado pela perspectiva inclusiva. Vale ressaltar que a *inclusão* não é, em nenhum momento, adjetivada como *inclusão escolar* na PNEE-2020 (Brasil, 2020a) ou no seu documento orientador (Brasil, 2020b). Ela é qualificada como *inclusão social, cultural, acadêmica e profissional*.

Para referir-se à *inclusão escolar*, o documento orientador (Brasil, 2020b) utiliza os termos *inclusão total* ou *inclusão radical*, tecendo críticas a sua efetividade, argumentando que “na prática acaba sendo uma posição contrária à defesa da inclusão pós-escolar” (Brasil, 2020b, p. 16).

Observamos, nessa construção discursiva, mais uma vez, a identificação da escola como barreira e defesa pelo atendimento das pessoas com deficiência em outros espaços para serem preparados para a inclusão social, pois esta seria a “verdadeira” inclusão.

Temos, portanto, que a escola regular é objeto de preocupação da PNEE-2020 (Brasil, 2020a) apenas quando é percebida como barreira, mas não para ser superada, enquanto transformação para a promoção de acessibilidade, aprendizagem de todos, desenvolvimento humano e respeito à diversidade. Desse modo, fica claro que a solução proposta é a retirada das pessoas com deficiência desses espaços.

Assim, temos, mais uma vez, evidenciado que os silenciamentos em relação à escola, à relação professor e aluno e aos processos de ensino e aprendizagem que observamos na capa do documento orientador da PNEE-2020 (Brasil, 2020b) são arbitrários e dizem muito, pois evocam sentidos para a palavra inclusão que se fundamentam nos enunciados da formação discursiva da perspectiva integrativa.



Temos, portanto, subjacente o modelo médico de deficiência, a normalização e a educação especial paralela e substitutiva à escola regular como espaço de preparo da pessoa com deficiência para o convívio social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos demonstrar como a porosidade característica das formações discursivas permite que saberes de uma formação discursiva sejam agregados a outra, provocando deslocamento de sentidos.

Constatamos que o conceito de formação discursiva da Análise de Discurso pode auxiliar no entendimento do processo de (re)significação da inclusão posto na PNEE-2020 (Brasil, 2020a). Assim, equidade é defendida como garantia de oferta de diferentes serviços para a educação especial, principalmente, nas instituições especializadas. A inclusão seria o resultado da oferta desses serviços, mais no âmbito social que escolar. Nessa compreensão, a escola regular pode configurar-se como uma barreira a ser evitada quando não atende às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência.

Evidenciamos que esses sentidos são movimentados na capa do documento orientador da PNEE-2020 (Brasil, 2020b) pelo silenciamento em relação à escola regular, à relação professor e aluno e aos processos de ensino e aprendizagem; e, ainda, no ordenamento dos adjetivos da política, sendo antes equitativa, para só então ser inclusiva, nos termos expostos.

Sassaki (1997) descreveu como, há quase trinta anos, período que o autor chama de fase de transição da integração para a inclusão, os termos integração e inclusão eram utilizados com diversos sentidos, podendo ser divergentes ou similares, tanto para referir à “inserção da pessoa deficiente preparada para viver em sociedade” (Sassaki, 1997, p. 43), portanto mais próximo da perspectiva integrativa, como para referir à “modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com



necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania” (Sassaki, 1997, p. 43), mais próximo da perspectiva inclusiva.

Assim sendo, o sentido aparentemente deslocado para inclusão que observamos na PNEE-2020 (Brasil, 2020a) encontra solo fértil na historicidade, no pré-construído. Quando vinculado à formação discursiva da perspectiva integrativa a inclusão tem sido, desde os primórdios, a inserção social da pessoa com deficiência, desde que previamente preparada para tal em espaços outros diferentes da escola regular, espaços especializados. Mesmo que para isso, fosse utilizado o termo integração.

Com o surgimento da perspectiva inclusiva, observa-se o movimento para a redefinição dos sentidos para a inclusão, criando uma formação discursiva. Nesse movimento, a palavra inclusão é aceita na formação discursiva integrativa, em que recebe os sentidos atrelados aos enunciados próprios dessa formação discursiva. Contudo, o contrário é menos provável, ou seja, a palavra integração possui menos possibilidades de sentidos aceitos na formação discursiva da perspectiva inclusiva, pois remete à conceitos e práticas que impedem o avanço da perspectiva inclusiva.

Sassaki (1997) considera, ainda, que, durante a fase de transição, seria esperado que as duas perspectivas coexistissem, e até que as práticas integrativas assegurassem o atendimento às pessoas com deficiência onde houvesse resistência às medidas inclusivistas. Para ele, “é compreensível que, na prática, ambos os processos sociais coexistam [sic] por mais algum tempo até que, gradativamente, a integração esmaieça e a inclusão prevaleça” (Sassaki, 1997, p. 43).

Entretanto, o cenário que se seguiu, e permanece ainda hoje, é marcado pela disputa por hegemonia no campo da educação especial brasileira, principalmente, pela concorrência por financiamento público, se para as escolas públicas ou para as instituições privadas (Laplane; Caiado; Kassar, 2016; Pertile; Mori, 2021).

Analisar as imagens contidas na PNEE-2020 proporciona-nos clareza e discernimento sobre o que se fala e de onde se fala. Destacando-se que os discursos, mesmo expressos em imagens, são sempre geradores de sentidos que podem tanto



ser conservadores como transformadores de realidades. Diante disso, salientamos que a inclusão ainda é um elemento polemizado no Brasil, com avanços e retrocessos nem sempre “visíveis” nas políticas públicas, constituindo impasses para tratar a questão com prioridade, seriedade e transparência.

Dessa forma, todo o movimento que a PNEE-2020 (Brasil, 2020a) engendrou, mobilizando defesa de ambas as perspectivas pelos mais diversos setores da sociedade civil, também das pessoas com deficiência, evidenciam como a educação inclusiva ainda é um horizonte a ser prescrito e como as forças contrárias mantêm-se presentes, persuasivas, intensas e poderosas e estão relacionadas com um determinado projeto de sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

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. Brasília: DF, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC. SEMESP, 2020b. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2020/11/12/politica-nacional-de-educacao-especial-2020/@download/file>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Inteiro Teor do Acórdão. **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590 Distrito Federal**. Brasília: DF, 2020c. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL, **Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF,



2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm Acesso em: 17 abr. 2024.

CAZARIN, E. A.; RASIA, G. dos S. As noções de acontecimento enunciativo e de acontecimento discursivo: um olhar sobre o discurso político. **Letras**. Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 193-210, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148514432>. Acesso em: 17 abr. 2024.

COURTINE, J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. Tradução: SOUZA, F. C.; SILVA, M. L. A. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 14-34, jul. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.61358/policromias.v1i1.4090>. Acesso em: 17 abr. 2024.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

GALLERT, C.; PERTILE, E. B. Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de educação especial. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-22, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12764>. Acesso em: 17 abr. 2024.

HASHIZUME, C. M. Resenha da obra de MEC-Brasil, Decreto 10.502. Política nacional de educação especial... **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 56, p. 1-7, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.18627>. Acesso em: 17 abr. 2024.

INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: **Anais do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso - SEAD**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 1-11, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/FredaIndur%20sky.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: trajetória da noção de sujeito em análise do discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (Org.). **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. 1 ed., Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 09 - 33.

KASSAR, M. de C. M.; LACERDA, C. B. F. de; MENDES, E. G. Impacto do Decreto 10.502 na Política Brasileira de Educação Especial. In: PPGEES - **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**. [S. l.]: Universidade Federal de São Carlos, 20 out. 2020. 1 vídeo (01h:57m). [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-wD3GHs_OjI. Acesso em: 17 abr. 2024.



LAPLANE, A. L. F. de; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. de C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25497>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MAIOR, I. M. M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MITTLER, P. Da exclusão à inclusão. In: MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 23-37.

ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. A forma-sujeito do discurso. In: PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1988, p. 145-168.

PERTILE, E. B.; MORI, N. N. R. História e contradições na educação da pessoa com deficiência: da eliminação ao atendimento educacional especializado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8659160>. Acesso em: 17 abr. 2024.

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. esp. 2, p. 1286-1306, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>. Acesso em: 17 abr. 2024.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v.11 n.1, p.56-66, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 17 abr. 2024.

ROCHA, L. R. M. da; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SANTOS, E. C. de S. de L.; MOREIRA, J. da S. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do Decreto nº



10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 156-175, jan/mar. 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.7908. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908&ved=2ahUKEwjrkZH51cmMAxUerJUCHa24MpkQFnoECBQQAQ&usq=AOvVaw1AsiVwky_so04MCrwbS86J. Acesso em: 17 abr. 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Recebido em: 31-05-2024

Aceito em: 22-01-2025

