

AVANÇOS E RETROCESSOS DAS POLÍTICAS INCLUSIVAS: UMA ANÁLISE DO DECRETO 10.502/2020

PROGRESS AND SETBACKS OF INCLUSIVE POLICIES: AN ANALYSIS OF THE EXECUTIVE ORDER 10,502 OF 2020

Marcelo Luiz Bezerra da Silva¹

<https://orcid.org/0000-0002-6531-1104>

Resumo: Este ensaio apresenta uma breve história da educação especial, para analisar o novo regime de verdade que se consolida no paradigma da escola inclusiva, problematizando o Decreto presidencial n. 10.502/2020, que promoveu um hiato nas políticas públicas voltadas para o público-alvo da educação especial. O estudo objetiva compreender se a educação inclusiva se constitui como paradigma inquestionável. A pesquisa fez uso do método genealógico proposto por Michel Foucault para analisar a escola inclusiva e de modo combinado suscita o referencial teórico de Giorgio Agamben. A análise revelou que o decreto se constituiu em uma ruptura discursiva no paradigma da educação inclusiva no Brasil. Ao suscitar a possibilidade de segregação em escolas especializadas, o Decreto se rearticulou em relações de saber-poder que privilegiam a normalização normativa e a exclusão seletiva. Já a sua suspensão e posterior revogação demonstraram a resistência de setores da sociedade civil organizada, contra os retrocessos nos direitos das pessoas com deficiência, reafirmando a educação inclusiva como um "regime de verdade" consolidado, embora não imune a contestação. O estudo conclui que a educação inclusiva, apesar de seu *status* aparentemente incontestável, permanece em constante tensão com forças biopolíticas que buscam redefinir seus contornos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Decreto 10.502/2020; biopolítica.

Abstract:: This essay offers a brief history of special education to analyze the new truth regime consolidated within the paradigm of the inclusive school, with particular attention to Executive Order No. 10,502 of 2020, which created a hiatus in public policies aimed at the target audience of special education. The study seeks to investigate whether inclusive education constitutes an unquestionable paradigm. Employing the genealogical method developed by Michel Foucault, alongside the theoretical framework of Giorgio Agamben, the research analyzes the inclusive school paradigm. The findings indicate that the Executive Order represented a discursive rupture within the paradigm of inclusive education in Brazil. By reintroducing the possibility of segregation in specialized schools, the Executive Order became rearticulated within knowledge-power relations that promote normative normalization and selective exclusion. Its suspension and subsequent revocation revealed the resistance of organized sectors of civil society to setbacks in the rights of people with disabilities, reaffirming inclusive education as a consolidated "truth regime"—albeit not immune to contestation. The study concludes that, despite its seemingly unassailable status, inclusive education remains in ongoing tension with biopolitical forces seeking to reshape its contours.

Keywords: Inclusive education; Executive Order 10,502 of 2020; biopolitics.

¹ Doutor em Ciências. Professor da Universidade do Estado do Pará, Brasil. marcelo.bezerra@uepa.br. <http://lattes.cnpq.br/1443510953901524>

Introdução

Podemos demarcar no século XIX como o início das políticas de educação especial no Brasil, mediante políticas de Estado, com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Meninos Surdos (1857). O século XX, por sua vez, foi marcado pela criação de instituições filantrópicas, como a Pestalozzi (1926), Associação de Assistência à Criança Defeituosa (1950), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, e a Associação Beneficente de Reabilitação (ABBR) em 1954 (Schabbach; Rosa, 2022). Políticas de educação especial que se fizeram notar, em solo nacional, do Império aos idos de 1994, pela existência de instituições: religiosas, privadas, especializadas e caritativas, para atender a um público do alunado convencional; espaços de acolhimento e tratamento, que assumiram uma configuração especializada nas etiologias das deficiências, com foco na reabilitação (Rosa; Lima, 2022).

As políticas inclusivas atingiram tardiamente o público-alvo da educação especial, assegurando direitos extemporâneos, quando em comparação com as outras minorias que lutaram por inclusão, por consequência, foram as deficiências, as últimas a adentrarem nas escolas regulares, sob o estigma “alunos de inclusão”. Dessarte, as políticas educacionais, nas décadas de 1980 e 1990, destinadas para os estudantes com deficiência, assumiram a tônica centrada nos serviços especializados, oferecidos em instituições conveniadas, ou escolas públicas especializadas, revelando a dimensão segregadora do ensino no Brasil (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

Dessa maneira, as mudanças epistemológicas operadas na transição dos anos 1990, que tinham a ênfase no modelo biomédico, para o modelo social, nos anos 2000, foram implementadas pelas *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*, marco legal que oficializou o termo *educação inclusiva* e transformou a educação especial, para modalidade da educação escolar, com o caráter transversal, complementar, suplementar e até mesmo substitutiva, ao ensino regular. Nesse ínterim, foi que se regulamentou o repasse de verbas e recursos humanos, por meio das parcerias público-privadas, para as instituições de caráter filantrópicas e assistenciais (Pletsch; Souza, 2021).

Cumprе ressaltar, que na década de 1990, o *slogan* neoliberal: *educação para a competitividade* reverberara em países periféricos endividados, como parte de um conjunto de reformas centradas na teoria do capital humano, propostos por organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e Unesco, com impacto no campo da educação (Garcia; Michels, 2021). Logo, o que se verifica, é um rechaço dos grupos historicamente privilegiados, contra as

medidas equitativas, quando elas se destinam a reparar e igualar as oportunidades de grupos minoritários, que estão privados de poder, voz e representatividade social (Hashizume; Alves, 2022; Piccolo, 2022).

O cenário da educação inclusiva se aperfeiçoou no aspecto legal, com a promulgação da Constituição Federal de 1988; a Carta Magna estatui, pela primeira vez, a educação especial, como parte da educação comum (Beltrami; Luiz, 2022), como estampa-se no *caput* do artigo 205 “a igualdade do acesso e permanência de todos os alunos na escola”. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) reafirmou os compromissos nacionais e internacionais do Estado brasileiro com a educação inclusiva; a Declaração de Salamanca (1994) foi também um marco importante nas políticas públicas internacionais, visto que, pela primeira vez, um tratado internacional, assegurando igualdade de oportunidades e valorização das diferenças (Neves; Rahme; Ferreira, 2019) suscitara de maneira explícita, a emergência de um novo paradigma da educação especial, que auferiria à inclusão, o epíteto de educação.

No entanto, a Declaração de Salamanca encontra um cenário controvertido, da segunda metade da década de 1990 ao começo dos anos 2000, marcado não só pela reação das instituições e dos profissionais especializados, no sentido de garantir a continuidade dos serviços de educação especial, como serviço substitutivo e paralelo à escola regular, mas também, pelos profissionais das escolas comuns que revelavam seu despreparo, desconhecimento e receio em atuar com alunos tarjados como especiais (Neves; Rahme; Ferreira, 2019). Já a virada do século XXI traz consigo a marca de um outro (di)lema: *educação para o combate à pobreza*, com foco não no enfrentamento aos processos contraditórios do capitalismo que geram a pobreza e a desigualdade, mas articulados com a reestruturação produtiva exigida pelo novo modelo de produtivo marcado pelo neoliberalismo (Garcia; Michels, 2021).

A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada em 1999, foi regulamentada pelo Decreto de n. 3.956/2001, que se fez acompanhar pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que juntas prelecionam a matrícula indiscriminada de todos os alunos pelas escolas regulares (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 (Brasil, 2008), doravante PNEEPEI, fundamentada no modelo social da deficiência, estabeleceu um contraponto ao modelo médico, para o qual a deficiência é resultado do desajuste de um

indivíduo que precisa ser reabilitado; a PNEEPEI considera a deficiência como resultado da interação do indivíduo com barreiras arquitetônicas ou atitudinais, com as quais se deparam as pessoas com impedimentos de longo prazo, de natureza física, sensorial, mental ou intelectual (Bernardo, 2022; Piccolo, 2022).

Nesse cenário de segregação e exclusão seletivas, a PNEEPEI comparece como contraponto inclusivo à política de educação especial em vigor, estabelecendo os serviços especializados como transversais e não substitutivos à escolarização, apoiando-se no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em caráter complementar ou suplementar ao ensino regular, ajustado aos tempos e necessidades individuais dos educandos demandantes desse tipo de atendimento (Neves; Rahme; Ferreira, 2019).

Pressupõe-se que a escola inclusiva se abstém da perspectiva binária entre o normal e o anormal, esse último como estranho e exótico, ao que infere a necessidade de cura e normalização, para que os *anormais* possam ser corrigidos, ou realocados à norma padrão; essas práticas de normalização, como estratégias de dominação, que premiam aos que se sujeitam o epíteto de “normal” (Dall’Asen; Pieczkowski, 2022).

Um outro marco fundamental para o incremento do processo de inclusão escolar foi a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2006, da qual o Estado brasileiro também foi signatário, posteriormente incluída ao nosso ordenamento jurídico, com o *status* de Emenda Constitucional, pelo Decreto n. 949, de 25 de agosto de 2009 (Rosa; Lima, 2022; Piccolo, 2022).

Vale ressaltar a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Beltrami; Luiz, 2022). Nesse sentido, a legislação nacional delimita como público-alvo da Educação Especial, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e surdez, conforme o disposto no Decreto n. 711, de 1º de novembro de 2011, da Lei nº 13.145, de 6 de julho de 2015 e, mais recentemente, pela Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021 (Pinto; Gonzaga; Lourenço, 2022).

Com isso, cumpriu-se esta digressão historiográfica com o intuito de situar o leitor nos marcos principais da trajetória inclusiva, mesmo sabendo que as revisões de literatura sobre o tema costumam assumir uma tônica melhorista, quando se aborda a legislação. Contudo, isso não significa que estamos evoluindo ou nos consolidando rumo ao *paradigma* inclusivo.

A despeito dos conhecimentos e iniciativas, faz-se evidente uma disparidade entre o pensado e o efetivamente realizado no chão da escola para a concretização de uma cidadania ativa e participativa (Hashizume; Alves, 2022), para além do sujeito-padrão, aquele que se adapta aos padrões sociais e se amolda ao modelo econômico, que se conforta com o consumo

do supérfluo, distrai-se com as notícias fúteis ou triviais e assume como projeto de vida o sucesso financeiro (Dall’Asen; Pieczkowski, 2022).

Reconhece-se que a ausência de uma postura mais inclusiva, no contexto educacional, resulta não de uma contradição entre o dito e o feito, porque a teoria e a prática, para o pós-estruturalismo são indissociáveis, em razão de que os discursos não se constituem por signos ou apenas por um elo entre os significantes e os significados, mas de modo contrário, eles se qualificam como práticas que formam os objetos dos quais se fala (Lockmann; Klein, 2022).

No entanto, é inquestionável, que as lutas pelo direito a não discriminação e não estigmatização, como rechaço às práticas que inferiorizam e desqualificam, asseguradas pela legislação, têm reflexos positivos, como entremostam os dados do Censo Escolar do INEP, realizado no ano de 2007, em que as matrículas dos estudantes com deficiência, em instituições especializadas, ainda foram maiores do que as matrículas na rede regular de ensino. No entanto, no ano de 2008, esse índice se inverteu, com 315 mil estudantes matriculados em classes ou escolas especiais, ao tempo em que as matrículas incrementaram nas escolas regulares para 374 mil (Rosa; Lima, 2022; Piccolo, 2022).

Os dados mais recentes, do Censo de 2018, demonstram que do total de 1.066.446 matrículas, 896 mil correspondem às escolas regulares de ensino, enquanto 169 mil matrículas referem-se ao ensino especializado ou classes exclusivas, já em 2020, 88,08% dos estudantes estavam matriculados na rede regular de ensino (Rosa; Lima, 2022; Piccolo, 2022), o que representa um incremento no total de matrículas em classes regulares, de 54% em 2008, para 92% em 2018.

Destarte, a educação inclusiva pressupõe não somente o ingresso, mas também a participação plena de todos os educandos no contexto de um sistema educacional, que ao abdicar da pretensão de se estruturar em torno da medida do “aluno-padrão”, almeja, de modo contrário, festejar a diversidade (Esper *et al.*, 2022; Paes; Renk; Simão-Silva, 2021), reorganizando as atividades didático-pedagógicas, como princípio ontológico e não apenas como um binômio social (Bernardo, 2022).

O projeto de escola inclusiva deve, portanto, transcender ao pressuposto de atender apenas aos imperativos legais, incluindo as práticas de vida, como parte enriquecedora da diversidade humana. Por sua vez, a retórica inclusiva ainda está permeada por desideratos salvacionistas, cujos clichês remetem para um assistencialismo que conclama ao voluntariado, sendo esse um solo fértil para a proliferação destes, a exemplo das palavras “superação” e “resiliência”, que implicam os indivíduos pelos seus fracassos (Hashizume; Alves, 2022).

Nesse sentido, as avaliações se abstêm dos tradicionais usos de métricas que estabelecem os níveis ou graus das deficiências, abjurando-se dos parâmetros definidores embasados em marcos de normalidade, enquanto situam o estudante como medida dele mesmo. Nisso convida os educadores para práticas de avaliações indiferenciadas, para todos os alunos (Rosa; Lima, 2022).

Objeta-se, portanto, a definição objetivista da deficiência, porquanto assere-se, que sua conceituação é fruto de flutuações históricas², que resultam, em épocas distintas, das dinâmicas sociais vivenciadas, que a lente médica pré-determinou com uma distinção entre deficiência e normalidade. No entanto, essas são categorizações transeuntes, que transmutam em coisa, algo que só existe no reino de abstrações, ao acomodar as diferenças, nas geografias reclusas das patologias (Piccolo, 2022).

Na sequência dessa lógica padronizadora, que vigia em nossa sociedade normatizadora, os normais são: do sexo masculino, brancos, que verbalizam a norma culta, cisgêneros, ocidentais e cristãos, porquanto, os que não se adequam, precisam passar por correções clínico-terapêuticas (Dall’Asen; Pieczkowski, 2022).

Assevera-se, no entanto, que o rol definidor do público-alvo da educação especial (PAEE), que está contido no capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 58³ (Brasil, 1996), não pode ser considerado limítrofe. Isso porque educação como direito humano deve abranger as limitações temporárias e transeuntes, para além do catálogo nosológico de deficiências, transtornos, distúrbios e aptidões, como um conjunto principiológico ético e moral (Paes; Renk; Simão-Silva, 2021; Bernardo, 2022).

Entrementes, a realidade é a de que os alunos assumem a condição de observadores, quando não, a de meros ouvintes na sala de aula, de não participantes ativos, como se a inclusão se restringisse à *socialização* dos educandos PAEE, sem oferecer real oportunidade de desenvolvimento, quando sonega avaliações e atividades de aprendizagem verdadeiramente inclusivas (Bernardo, 2022).

Dessa maneira, as pessoas com deficiências, quando inseridas em espaços escolares de usos e aprendizagem mútuas, experimentam as práticas normalizadoras, veladas ou explícitas, a exemplo dos laudos e da patologização das diferenças (Hashizume; Alves, 2022). Nisso, desconhecem, nas práticas dos outros, as suas singularidades, antepondo-as ao paroxismo do

² Históricas, no sentido de acontecimentos instituídos por regimes de verdade, em jogos de força que se travam nos mais diversos campos discursivos.

³ Art. 58 entende-se por público alvo da educação especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

patológico, porque incomodam, os tempos e formas de aprendizado que fogem ao padrão, e se obstaculizam formas de ser e compartilhar as singularidades (Dall’Asen; Pieczkowski, 2022).

Por outra via, é preciso ressaltar que a educação inclusiva perpassa pela existência de práticas colaborativas entre os sistemas e os agentes educacionais, visto que o professor não pode, sozinho, modificar uma cultura escolar arrimada no critério da normalidade. Assevera-se, contudo, que a educação especial é educação, o que sobreleva a importância do coensino, compreendido como um conjunto de práticas colaborativas, entre os profissionais da educação e da educação especial (Bernardo, 2022; Piccolo, 2022; Pinto; Gonzaga; Lourenço, 2022).

Os próprios educandos verbalizam o seu descontentamento com a dispensa das atividades escolares normais, ou atribuição de atividades diferenciadas dos demais, por conta da sua condição. Sobre isso, reivindicam a equidade, que se compraz no exercício do direito de ser tratado desigualmente na medida de suas desigualdades, o que não implica na exclusão das atividades de sala, mas nas adequações pedagógicas razoáveis que possibilitem a participação de todos, no contexto de suas – imprevisíveis e imprescritíveis – possibilidades (Bernardo, 2022; Hashizume; Alves, 2022).

Depois de todas as políticas implementadas desde o século XIX, em 2018, com o comando da nação orientado pelo ascenso da extrema direita, o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro toma posse com um comovente discurso da primeira dama, Michele Bolsonaro em Libras. Contudo, no mesmo ano, o Chefe da nação extingue o cargo de interprete de Libras das carreiras federais, obrigando as universidades federais a terceirizar o serviço (Pletsch; Souza, 2021). Dois anos depois, durante a pandemia provocada pela “corona vírus” (SARS-CoV-2) o Decreto Presidencial 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: “equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, em meio as mais de 200 manifestações e moções de repúdio e protesto ao decreto, de entidades de pesquisa acadêmica e associações de pessoas com deficiência.

Diante do exposto, formulamos o seguinte objetivo compreender se a educação inclusiva se constitui como paradigma inquestionável.

(Pre)ocupações metodológicas

“Envolve-se e imerja em seu objeto de estudo, como se fosse um fã deslumbrado” (Macknamara, 2012).

De início, cabe frisar, que se compreende metodologia como um modo de fazer, uma maneira de questionar e formular problemas, ou como um conjunto de procedimentos de

investigação e análise, um certo modo de estranhar e desconfiar e a criação de instantes de resignificação e suspensão de sentidos, por essa razão é que se dedica maior tempo e esforço concentrado na sua formulação (Meyer, 2012; Parayso, 2012).

Assim, para responder à pergunta posta, foi empregada a genealogia proposta por Michel Foucault (1926-1984), a qual não se refere a um método de identificação sobre origens quaisquer, mas, sim, a um *modus operandi* para esclarecer o conjunto de formações discursivas (Navarro, 2021).

Por essa razão é que trabalhamos com a decomposição e a desmontagem, com a finalidade de fabricar outros sentidos; na concepção foucaultiana, considera-se o discurso como prática social que é permeada pelas relações de poder, mais do que práticas comunicativas, são jogos de dominação, esquiva e de luta, pois aquilo que se diz sobre algo não o representa, mas, de modo contrário, o institui, desvelando uma essência que se constituiu peça por peça (Macknamara, 2012).

Nesse sentido, revolvemos os marcos legais da educação inclusiva, para em seguida contrastá-los com o Decreto 10.02/2020 e investigar a consolidação das políticas inclusivas como marcos inabaláveis e incontestes, face aos supostos avanços da sociedade. Isto posto, analisaremos, se está em marcha uma nova formação discursiva, como antagônica ao paradigma da inclusão escolar, mas que fora inaugurada com a propositura do Decreto em análise.

Nessa perspectiva, apoiamo-nos no método genealógico foucaultiano, para examinar os marcos legais da educação inclusiva, desvelando suas rupturas e continuidades históricas. Ao confrontá-los com o Decreto nº 10.502/2020, investigamos não apenas a suposta consolidação das políticas inclusivas, como pilares inabaláveis das políticas educacionais até então prevaletentes, mas também as relações de saber-poder que as (re)configuram.

A partir dessa genealogia, interrogamos se a emergência desse Decreto sinaliza uma formação discursiva disruptiva, capaz de contestar o paradigma da inclusão escolar e rearticular os saberes e práticas que o sustentam.

Ademais, operacionalizamos o instrumental analítico foucaultiano, ancorado na biopolítica enquanto chave de decifração do poder. Partimos do pressuposto de que nenhuma política pública é axiologicamente neutra – o que consistira em um oximoro ou numa contradição performativa –, visto que toda tecnologia governo é indissociável de regimes de verdade e jogos de força.

Nessa direção, interrogamos e confrontamos os discursos e práticas materializados no Decreto nº 10.502/2020, problematizando os deslocamentos e continuidades que pretenderam (re)inaugurar a política de inclusão escolar no Brasil. A análise genealógica permitiu, assim,

desnaturalizar os supostos consensos em torno do Decreto, expondo as estratégias biopolíticas que reconfiguram o campo educacional.

Biopolítica

De início, cumpre destacar, que a biopolítica não possui uma única definição, no contexto pensado por Michel Foucault, havendo, contudo, pelo menos quatro conceituações possíveis sobre esse termo (Ferreira, 2022).

Nesse sentido, a biopolítica é uma forma de poder que age sobre o “corpo da espécie humana” com esteio na estatística, numa transição que ocorreu da Monarquia para a República; nela a população surge como conceito transformado em um corpo a ser protegido e regulado pela medicina, enquanto a disciplina recai sobre o corpo do indivíduo, a biopolítica incide sobre o corpo social que habita um território (Ferreira, 2022).

Identifica-se que atualmente há um contrafluxo das políticas inclusivas. Esse é um movimento com esteio na extrema direita, que reorganiza suas pautas anticivilizatórias no mundo inteiro. Consoante a isso, as iniciativas do Governo Federal, sob a presidência de Jair Messias Bolsonaro, (de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022), intentaram arrefecer as demandas inclusivas, para alinhavarem-se aos contornos da biopolítica neoliberal, com a intenção de desproteger os grupos minoritários relegando-os à própria sorte (Pagni, 2019).

Diferentemente da disciplina, a biopolítica não normaliza a todos, ela grada a normalidade com a anormalidade, com intuito de que esses polos distintos convivam entre si. Dessa maneira, anormalidade é funcionalizada pela excepcionalidade, visto que, sem a disfuncionalidade não existiria a norma, por conseguinte, inexistiriam metas ou modelos para atingí-la; sem parâmetros de comparação, não há mensuração, ou mecanismos de ajustamento (Ferreira, 2022).

Desse modo, seria mais coerente utilizar o binômio inclusão-exclusão, visto que ninguém se encontra plenamente incluído ou excluído (Hashizume; Alves, 2022), in/exclusão, *zoe* e *biós*, que atendem ao modelo mercantil neoliberal, quando exclui particularidades disfuncionais dos incluídos, para inclui-lo adaptado ao fluxo da demanda (Pagni, 2019).

No entanto, ao largo da inclusão, que delinea uma categoria de alunos *café-com-leite*, que desconsidera a potência dos seus modos de existência (Pagni, 2019), há uma esfera de estudantes que não são classificáveis, nem laudáveis, para os quais são negados, até mesmo, o *direito* de participar da lógica perversa do diagnóstico médico. Eles compõem uma zona

cinzenta, borrada, cuja as luminosidades das lentes médico-psi não conseguem alcançar; são os inclassificáveis; invisibilizados e inominados, portanto, sem valor, que experimentam uma morte simbólica, que antecede a sua morte física (Bassani; Pinel, 2022).

A biologização da política é inerente à sociedade atual (Ferreira, 2022). Fatura-se a vida no cálculo do poder, enquanto se avalizam as vidas que valem mais, por serem dignas de serem vividas, daquelas vidas infames e desmerecedoras de existência. São esses cálculos que padronizam as características estéticas e epistemológicas dos contingentes populacionais, que merecem ser destinatários de atenção e proteção estatal. Essas são vidas que importam, em detrimento daquelas que podem ser deixadas a própria sorte (Pagni, 2019).

Tanatopolítica – em que o Estado deliberadamente maltrata vidas (Wermuth; Mori, 2022), enquanto proliferam os discursos de ódio, contra tudo o que é estranho, para fomentar uma vida normalizada, apaziguada e regulada (Pagni, 2019). São políticas macro estatais precarizadas, por omissão, que são destinadas aos grupos marginalizados (Wermuth; Mori, 2022), para preservação da “saúde” do corpo social, atingir no nível micro, as vidas consideradas perigosas (Ferreira, 2022).

Homo sacer – pessoa resumida à mera existência física e reduzida à inexistência epistemológica. São desconhecidos e desconhecíveis que estão entregues à própria sorte. São pessoas insacrificáveis, porém matáveis, cujas mortes são insacionáveis, porque qualquer um pode atentar impunemente contra si. Suas vidas desvalem, ao ponto, de não serem atingidas pelo braço punitivo do Estado; elas podem ser mortas, sem que seus autores cometam homicídios (Bassani; Pinel, 2022).

Nesse sentido, o biopoder assume a configuração proposta por Giorgio Agamben (2002), quando predica a administração calculada da vida. O *homo sacer* conceituado como as vidas que perderam a qualidade de bem jurídico. De tal modo que se torna inviável a manutenção, tanto para o seu portador como para a sociedade, como o são aquelas vidas nas favelas brasileiras, com suas mortes banalizadas, em sua maioria, ao ponto de não frequentarem, sequer o noticiário midiático. São vidas que não importam mais, nem ao menos para espetacularização.

No mesmo diapasão, encontra-se a escola como o lugar da morte simbólica, que é agora frequentado pelos outrora excluídos. Os sujeitos da margem, dos espaços segregados, que foram diagnosticados como não aprendentes, para os quais se destinam as políticas de inclusão escolar. Eles são invisibilizados como pessoas e menosprezados em suas singularidades cognitivas, são eles que, quando muito, apenas passam os anos, juntos de todos os demais alunos, como sinal de benevolência. Nessa escalada para o atingimento de metas resumidas a

números, o que interessa é a média percentual, o que aniquila o aluno como sujeito no processo de aprendizagem, porque as suas idiossincrasias estão camufladas pelos dados numéricos. O Estado responsabiliza a escola, e a escola responsabiliza o aluno, a solução tem sido liberar o fluxo e evitar a reprovação para esconder o fracasso (Bassani; Pinel, 2022).

Recentemente, as macros políticas estatais na saúde mental, marcadas pelo retrocesso na política de desinstitucionalização manicomial, que se configura na Portaria 596/2022, quando revoga, quase telegraficamente, os principais institutos da Lei n. 10.216/2000, que dispõe sobre a proteção das pessoas com transtornos mentais. De modo análogo, na educação especial, tem-se aventado o retorno de instituições asilares, o que favoreceria os oligopólios empresariais hospitalares e escolares (Pagni, 2019).

A análise: Decreto 10.502/2020

A eficácia do Decreto Presidencial 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: “equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida”, foi suspensa pelo Superior Tribunal Federal, em virtude da liminar do Ministro do STF, Dias Toffoli, em 1º de dezembro de 2020. Isso ocorreu por ser considerado um retrocesso aos avanços conquistados nos últimos 30 anos visto que introduz institutos, serviços e obrigações que divergem da forma como se organiza a educação brasileira (Beltrami; Luiz, 2022; Pletsch; Souza, 2021).

Contudo, nesta pesquisa, não se identificou quaisquer manifestações do Presidente Jair Messias Bolsonaro que estejam relacionadas sobre o tema. Isso é um evidente contraste com a postura loquaz do mandatário, quando exterioriza suas impressões sobre os mais diversos assuntos. Muitos dos quais são considerados como irrelevantes para um Chefe de Estado, a exemplo da sua justificativa para isenção de impostos na importação de Jet Sky: “Quem aqui já andou de Jet Sky? É uma coisa maravilhosa. Eu sou apaixonado por Jet Sky” (Soares, 2022).

Sobre a educação, por exemplo, pode-se destacar o foco da retórica presidencial, em torno de uma única temática, o alegado *Kit gay*. Este se fez presente no seu discurso de posse, sob apupos entusiásticos dos seus apoiadores, no 1º de janeiro de 2019: “[...] vamos (...) combater a ideologia de gênero’. Em discurso de posse, Bolsonaro diz que missão é livrar país da corrupção e submissão ideológica” (Uol, 2019). Nessa esteira discursiva, os *kits* anti-homofobia que foram destinados para as escolas públicas, com intuito de educar as crianças e adolescentes, para a convivência com a diversidade humana, tornaram-se alvo de ataques dos grupos conservadores e religiosos, que o acusavam de incentivar a homossexualidade.

Mesmo revogado o Decreto, que é assinado por Jair Messias Bolsonaro (Presidente da República), Milton Ribeiro (Ministro da Educação) e Damares Regina Alves (Ministra dos Direitos Humanos) (Beltrami; Luiz, 2022), é mais do que um documento, ele se configura como um monumento, um marco legal memorável, por se contrapor ao movimento mundial pela inclusão escolar.

Quando se considera a possibilidade de matrículas em escolas especiais; a palavra *preferencialmente* é retomada com outra semântica, como opção dos pais pela matrícula em escolas segregadas, transformando uma responsabilidade que originariamente é do Estado, para o núcleo familiar. Como se pode visualizar no Decreto n. 10.502/2020,

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

I – educação especial – modalidade de educação escolar oferecida, *preferencialmente*, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (Brasil, 2020, grifo nosso).

Considera-se que a demarcação dos campos de atuação da educação especial, quando delimita o seu público-alvo no Decreto 10.502/2020, ao que restringe o alcance da Declaração de Salamanca (1994), quando ela utiliza o termo, necessidades educacionais especiais, o que amplia enormemente os destinatários desses serviços especializados, para os diversos *problemas de aprendizagem*, sem especificar quais seriam (Beltrami; Luiz, 2022; Pletsch; Souza, 2021).

VI – escolas especializadas – instituições de ensino planejadas para o atendimento 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; (Brasil, 2020).

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; (Brasil, 2020).

Depreende-se desse excerto do Decreto presidencial, o rompimento dos princípios da educação inclusiva, quando enfatiza a segregação em escolas especiais, visto que, em geral, elas têm um caráter filantrópico, desresponsabilizando o Estado para com estes alunos. Isso se dá por meio da privatização dessa modalidade de educação e transferência dessa decisão, para o núcleo familiar, o que subsume um direito a ser exercido na sua plenitude, à uma mera opção (Pletsch; Souza, 2021).

Consideramos que o silêncio que se identificou nesta pesquisa possui um estatuto explicativo; foi com ele que se passou a trabalhar; advirta-se, com o silêncio, mas não a ausência de sonoridade, visto que nas discursividades inexistem lacunas, porque todas elas são habitadas pelos sentidos. Nesse aspecto, os gestos comunicantes foram eloquentes, seja pela ação inusitada de lançar um decreto sem consultar as entidades representativas das pessoas diretamente impactadas, ou pela ausência de respostas diante da suspensão da sua eficácia, como ocorreu pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, impetrada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Podemos afirmar que os discursos presidenciais sobre temas dos costumes sempre foram o foco mais intenso dos seus pronunciamentos ao longo do seu mandato, eles foram marcados por palavras que ora insinuam, outra hora, dissimulam, o que se configura como a retórica possível, para uma estratégia não incriminadora. De outra maneira, há outro tipo de silêncio, aquele que esvazia o debate, como em torno do Decreto 10.502/2020, para ele não houve manifestação, ou uma linha sequer em sua defesa, mesmo diante dos ferrenhos ataques das associações de defesa das pessoas com deficiência, o que revela a desimportância desse assunto no atual cenário político (Supremo Tribunal Federal, 2020).

O silêncio presidencial diante da suspensão da eficácia do decreto, na ADI 6590, em contraste com outros decretos que também tiveram a sua eficácia suspensa, a exemplo do Decreto nº 9.685, de 15 de janeiro de 2019, é uma demonstração cabal de que o tema em questão não possuía a relevância política necessária. A revogação do decreto foi absorvida sem as costumeiras declarações de interferência do STF, nas ações do Poder Executivo, o que destoa da conduta usual do então Presidente da República, mas revela que o tema não serviria sequer como enfrentamento para unificar os seus apoiadores.

Em 2023, o Presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva publica, no Diário Oficial da União, o Decreto 11.310, de 1º de janeiro de 2023, que laconicamente revoga o Decreto 10.502/2020. Diz o texto: Art. 1º Fica revogado o Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 (Brasil, 2020).

Dessa maneira, sem maiores manifestações ou estridências na mídia, de ambas as partes, ou comoção social, para além das partes interessadas, o decreto de 6 páginas e 18 artigos fora definitivamente banido do nosso ordenamento jurídico, em sua breve (e ineficaz) existência, de apenas três meses.

Considerações finais

Consideramos que a educação inclusiva se consolidou – apesar dos movimentos de resistências e hesitação que advieram, em particular, das instituições caritativas, de guarda e assistência –, como um paradigma incontestado, que surgiu no cenário da educação contemporânea. Por esse motivo, houve espanto e estupefação, quando essa verdade irrefutável, que se consolidou discursivamente por décadas, sofreu um revés, que soa de modo similar a um profundo abalo sísmico no meio educacional.

Destacamos que o Decreto Presidencial 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020, representou um hiato significativo nesta trajetória incontestada de evolução e consolidação de um pensamento voltado para a inclusão de estudantes, em todos os níveis e modalidades da educação nacional. A sua audácia marca uma reviravolta nas políticas públicas em educação especial, quando sugere um retorno ao um modelo educacional, que hoje é considerado ultrapassado, porque contradita a defesa dos direitos humanos, que foram sedimentados em farta legislação nacional e internacional ao longo de décadas.

Evidencia-se, neste ensaio, de forma sucinta, o caminho trilhado pela educação especial, até alcançar o seu desiderato inoponível: a inclusão escolar como princípio inatacável; seria este o final da história? O Decreto em apreço nos mostrou que não.

Do mesmo modo é que se controverte, neste texto, os princípios maniqueístas de uma contenda que opõe as políticas do bem *vs.* políticas do mal, ao se demonstrar que as políticas de inclusão escolar se alinham ao modelo de biopolítica. Isso em contraponto à biopolítica arimada no conceito de *homo sacer*, que fora concitado por Giorgio Agamben.

Concluimos que os conceitos de biopolítica existentes nos dois pensadores, quando postos lado a lado, em franco diálogo, não podem ser considerados complementares, visto que partem de matrizes epistemológicas divergentes. Para este ensaio, verificou-se que a biopolítica proposta por Foucault, melhor se coaduna com o modelo vigente de educação inclusiva, inobstante o fato de que as formulações de Agamben, sobre biopolítica também se aplicam ao Decreto presidencial.

Recomendamos aprofundar a análise dos híbridos entre inclusão e exclusão, bem como os efeitos concretos das políticas educacionais nas subjetividades dos estudantes. Este ensaio destaca a necessidade de desnaturalizar a educação inclusiva, interrogando seus fundamentos e os jogos de poder que a sustentam, sem abandonar sua defesa como projeto ético e político. A brevidade do Decreto 10.502/2020 simboliza tanto a resiliência do paradigma inclusivo quanto a precariedade de suas conquistas.

A pesquisa sugere que a inclusão escolar não é um fim em si mesmo, mas um campo de disputa no qual se negociam direitos, normalizações e resistências, exigindo vigilância crítica contínua. Os limites deste formato de comunicação científica não nos permitiram analisar de forma mais específica, os encontros e desencontros das noções de biopolítica existentes nos pensamentos dos dois filósofos. No entanto, podemos antever a necessidade de aprofundamento dessa questão em trabalhos futuros.

Referências

AGAMBEN, G. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

BASSANI, E.; PINEL, H. A escola como fábrica de índices e as “novas” formas de exclusão: os “inclassificáveis”. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e8365, 25 nov. 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.83065>.

BELTRAMI, V. A.; LUIZ, M. C. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020: avanços ou retrocessos para a inclusão? **Mosaico**, Vassouras, v. 20, n. 1, p. 30-45, 13 jan. 2022.

Disponível em:

<http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/revistamosaico/article/viewFile/853/695>.

Acesso em: 17 jun. 2025.

BERNARDO, F. G. Vivências, percepções e concepções de estudantes com deficiência visual nas aulas de Matemática: os desafios subjacentes ao processo de inclusão escolar. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 36, p. 47-70, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB).

Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Brasília, DF: CNE. 2019. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL **Decreto nº 9.685, de 15 de janeiro de 2019**. Altera o Decreto nº 5.123, de 1º de julho de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003, que dispõe sobre registro, posse e comercialização de armas de fogo e munição, sobre o Sistema Nacional de Armas - SINARM e define crimes. Brasília, DF: Presidência da República. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9685.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto 11.310, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República. 2023.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto de n. 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. Brasília, DF: Presidência da República. 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ErJWD>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto Presidencial 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: Presidência da República. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

DALL'ASEN, T.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. A Aprendizagem da Língua de Sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, p. 579-596, 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153>.

ESPER, M. V.; ARAÚJO, J. S.; SANTOS, M. A. dos; NASCIMENTO, L. C. Atuação do professor de educação especial no cenário da pandemia de covid-19. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, p. 227-242, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JxgS8pmK3RgD3dP3t4mnJZx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FERREIRA, N. D. P. Vivente e vida nua: conceitos de Biopolítica. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 893-915, 10 jun. 2022.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116974, 10 nov. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/2175-6236116974>.

HASHIZUME, C. M.; ALVES, M. D. F. Políticas afirmativas e inclusão: formação continuada e direitos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-18, 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/1678-460X202257203>.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684853>.

LOCKMANN, K.; KLEIN, R. R. Processos de in/exclusão de alunos com deficiência em tempos de síndrome covídica. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 28, e22048, 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/1516-731320220048>.

MACKNAMARA, M. Afinidades e afinções pós-críticas em torno de currículos de gosto duvidoso. *In*: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (org). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves: (Org). Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012

NAVARRO, P. P. Ordem e perigo: superfícies do corpo político. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 44, n. 1, p. 327-346, 2 jun. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44n1.24.p327>.

PAES, S. S. M.; RENK, V. E.; SIMÃO-SILVA, D. P. A inclusão de alunos com TDAH – um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, São Paulo, v. 30, p. 254-273, 6 ago. 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902308>.

PAGNI, P. A. Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84849, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/2175-623684849>.

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*, p. 1.286-1306, 2021.

ROSA, J. G. L. DA; LIMA, L. L. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

SCHABBACH, L. M.; ROSA, J. G. L. DA. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, p. 1.312-1.332, 2022.

SOARES, Ingrid. **Em discurso a empresários, Bolsonaro diz que é “apaixonado por jet ski”**. 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/06/5018919-em-discurso-a-empresarios-bolsonaro-diz-que-e-apaixonado-por-jet-ski.html>. Acesso em: 8 abr. 2023.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 6590**. Relator: Min. Dias Toffoli. 2020. Disponível em:

<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 10 abr. 2023.

PARAISO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (org). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PINTO, M. M.; GONZAGA, M. V.; LOURENÇO, G. F. Escolarização de Pessoas com Paralisia Cerebral: uma Revisão Sistemática na Literatura Nacional. **Revista Brasileira de**

Educação Especial, Corumbá, v. 28, p.619-638, 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0058>.

PICCOLO, G. M. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e36926, 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-4698368536926>.

UOL. **Em discurso de posse, Bolsonaro diz que missão é livrar país da corrupção e submissão ideológica**. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/01/01/bolsonaro-primeiro-discurso-presidente-congresso.htm>. Acesso em: 9 abr. 2023.

WERMUTH, M. Â. D.; MORI, E. D. Viver, em primeira pessoa: reflexões sobre biopotência e possibilidades de resistência biopolítica. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 861-892, 2022. DOI <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/49634>.