

A educação inclusiva e as controvérsias entre a escola regular e a escola especial

Inclusive education and the controversies between regular school and special school

Educación inclusiva y las controversias entre la escuela regular y la escuela especial

Luciana Costa Souza^I

Flávia Cristina de Macêdo Santana^{II}

Lucimêre Rodrigues de Souza^{III}

RESUMO

Este artigo tem por objetivo mapear as controvérsias que envolvem a educação inclusiva, tendo como ponto de partida a discussão entre a escola regular e a escola especial reaberta pelo decreto n.º 10.502/2020. Inicialmente, seguiram-se os caminhos propostos. Adotou-se a cartografia das controvérsias como método de investigação pela *Actor-Network Theory* (ANT), com o intuito de tensionar a educação inclusiva. Para a análise dos dados, considerou-se a *rede* como “ferramenta metodológica” para cartografar as controvérsias e analisar as políticas educacionais instauradas durante o período da pandemia da COVID-19. Tomou-se como referência os princípios do agnosticismo, da simetria generalizada e da associação livre. Os resultados demonstram que a proposta da nova política de educação especial afeta a educação inclusiva e interfere no direito igualitário de acesso e permanência de todos os alunos no ensino regular.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Controvérsias. Escola Regular. Escola Especial.

ABSTRACT

The aim of this article is to map the controversies surrounding inclusive education, taking as a starting point the discussion between regular school and special school reopened by Decree 10.502/2020. The cartography of controversies was adopted as a method of investigation by the Actor-Network Theory (ANT), with the aim of studying inclusive education. For data analysis, the network was considered a “methodological tool” to map controversies and to analyze the educational policies implemented during the COVID-19 pandemic. The principles of agnosticism, generalized symmetry, and free association were used as a reference. The results show that the proposal of the new special education policy affects inclusive education and interferes with the equal right of access and permanence of all students in regular education.

Keywords: Inclusive Education. Controversies. Regular School. Special School.

^IUniversidade Estadual de Feira de Santana, Novo Horizonte, BA, Brasil. E-mail: lcsouza@uefs.br  <https://orcid.org/0000-0002-2445-618X>

^{II}Universidade Estadual de Feira de Santana, Novo Horizonte, BA, Brasil. E-mail: fcmsantana@uefs.br  <https://orcid.org/0000-0003-4685-3140>

^{III}Universidade Estadual de Feira de Santana, Novo Horizonte, BA, Brasil. E-mail: lrsouza@uefs.br  <https://orcid.org/0000-0002-5770-5832>

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo mapear las controversias que rodean la Educación Inclusiva, partiendo de la discusión entre la escuela regular y la escuela especial, especialmente a partir del Decreto Nº. 10.502/2020. Se adoptó la cartografía de las controversias como método de investigación a través de la Teoría del Actor-Red (TAR) para tensionar la Educación Inclusiva. Para el análisis de los datos, se consideró la red como una “herramienta metodológica” para cartografiar las controversias y analizar las políticas educativas instauradas durante el periodo de la pandemia de Covid-19. Se tomaron como referencia los principios del agnosticismo, la simetría generalizada y la asociación libre. Los resultados indican que la propuesta de la nueva política de educación especial afecta la Educación Inclusiva e interfiere en el derecho igualitario de acceso y permanencia de todos los estudiantes en la educación regular.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Controversias. Escuela Regular. Escuela Especial.

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se em um campo crescente de pesquisas que problematizam a educação inclusiva como objeto de estudo e a analisam com base em leis, normas, pessoas, discursos, instituições, entre outros aliados (Camargo, 2017; Figueira, 2017; Silva e Pedro, 2017; Silva Neto *et al.*, 2018). Essa temática tem sido amplamente discutida na comunidade internacional após a Declaração de Salamanca (1994), assim como no âmbito nacional, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Trazer esses objetos (documentos) para o centro do debate sociológico permite-nos, sem dúvida, entender ainda mais o humano. Entretanto, um movimento contrário instaurado durante o governo de Jair Bolsonaro provocou intenso debate na comunidade científica e reacendeu a luta pelos direitos à educação para todos.

Valle e Connor (2014) afirmam que a inclusão é uma filosofia educacional em que há o respeito a todas as diferenças e não só à deficiência, sendo a sala de aula um espaço em que se reconhece e respeita a diversidade. Na mesma direção, Silva (2011) argumenta que a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes oportunidades para aprender. Conforme a autora, isso só é possível se aceitarmos que a diferença não é necessariamente uma condição que impede transformações no desenvolvimento do indivíduo. Apesar de a educação inclusiva ser um direito de todos os alunos, nesta pesquisa vamos tratar especificamente do público definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEI), que são as pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/ superdotação. A PNEEI entende a educação inclusiva como paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que reconhece o direito de todos estarem juntos aprendendo e participando, sem discriminação, e enfatiza o papel da escola para superar a exclusão (Brasil, 2008). De igual modo, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) estabelece que todas as crianças sejam matriculadas na rede regular de ensino, sendo contrária a qualquer forma de preconceito ou discriminação (Brasil, 2015).

No entanto, ao rastrear as ações sistemáticas em defesa da educação inclusiva, deparamo-nos com posicionamentos contraditórios. Por um lado, contamos com uma proposta de luta por uma educação para todos na escola regular, que reflete conquistas do movimento das pessoas com deficiência, bem como os avanços dos marcos legais e educacionais. Por outro lado, a publicação do decreto n.º 10.502/2020, ao propor a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, pretendeu estabelecer o retorno das escolas especiais (Brasil, 2020).

Esse fato contrariou a luta histórica do movimento político de pessoas com deficiência no Brasil pelo direito à participação social e à inclusão educacional. O referido decreto, entre outros preceitos, permitia a matrícula de crianças com deficiência em escolas especiais, voltadas exclusivamente para o público da educação especial (pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades), possibilitando a não realização da matrícula na escola regular. Tal ideia contrapôs-se ao que está proposto na política vigente, a PNEI (Brasil, 2008) e a LBI (Brasil, 2015), além de outras normativas nacionais e tratados internacionais que garantem que todas as crianças frequentem o mesmo espaço escolar, independentemente de suas características ou de necessidades específicas de aprendizagem.

Tal decreto provocou intenso debate, mobilizou entidades ligadas à área educacional e motivou a realização de pesquisas tensionando as proposições sinalizadas nesse documento, bem como o que ele representa para a educação e as políticas públicas (Almeida *et al.*, 2020; Moreira, Silva e Silva, 2021; Rocha, Mendes e Lacerda, 2021; Nunes e Rodrigues, 2022). Além disso, o decreto n.º 10.502/2020, que apresentou a proposta da nova Lei de Educação Especial, provocou ampla discussão sobre os direitos da pessoa com deficiência e questionou a estrutura do paradigma educacional vigente, trazendo à tona elementos considerados estabilizados no passado, presentes no modelo segregacionista da educação especial. Isso nos motivou a desenvolver uma análise mais sistemática, com o objetivo de mapear as manifestações divergentes entre os que defendem a educação inclusiva e os que são favoráveis à educação especial.

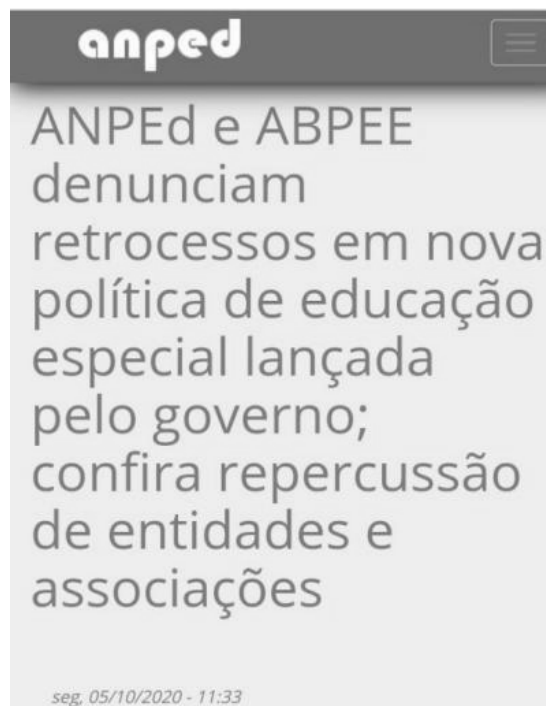
Na próxima seção, utilizamos alguns conceitos da Teoria Ator-Rede (TAR) para descrever o fenômeno da hibridização que permeia a educação inclusiva, ou seja, da conexão entre humanos e não humanos, em contínua mobilidade e ação. Mais adiante, teremos condições de rerepresentar o objetivo em termos teóricos.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS CONTROVÉRSIAS

Caro leitor, em uma perspectiva latouriana, iniciaremos esta seção em meio a um debate quente que coloca em xeque a educação inclusiva. Tomamos o manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), que denuncia retrocessos em nova política de educação especial, como ponto de partida para nossas reflexões e teorizações. A Figura 1 mostra a chamada das referidas entidades para que a comunidade conheça os impactos negativos que essa nova política poderia acarretar, denunciando a redução do direito à educação inclusiva e a possibilidade de segregação dos alunos com deficiência.

Na contramão do movimento pela educação inclusiva e pela defesa de uma escola para todos, foi publicado o decreto n.º 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020. Ele apresentou a proposta da nova Política de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Assim que anunciado publicamente, esse actante não humano gerou inúmeros debates e manifestações contrárias e favoráveis. A noção de actantes refere-se àqueles que agem e que, em ação, levam vários outros a agirem, sejam eles humanos ou não; ou seja, àqueles que produzem movimento e diferença, que mediam, transformam, traduzem, distorcem ou modificam o significado daquilo que supostamente eles próprios transportam, analisados com o mesmo grau de importância, sendo humanos ou não (Latour, 2012). O que estava estabilizado se moveu; e, a partir daí, grupos divergentes formaram-se para defender ou atacar os princípios e diretrizes propostos no decreto, reacendendo a discussão sobre as escolas especiais. O documento, que é um actante, reabriu o debate sobre os direitos dos alunos considerados público alvo da Política de Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades) e preconizou algumas mudanças; entre elas, a possibilidade de matricular os estudantes com deficiência em escolas especiais, ficando a cargo da família a escolha pela escola regular ou especial (voltada exclusivamente para crianças com deficiência). Tal proposta contrapõe-se ao princípio básico da educação inclusiva, que é o direito de todos estudarem juntos.

Figura 1 – Notícia sobre manifestação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.



Fonte: <https://anped.org.br>. Acesso em: 15 fev. 2021.

Cabe ao Estado a garantia dos direitos previstos nas políticas públicas educacionais, possibilitando as condições objetivas para a inclusão, mediante a formação dos profissionais das escolas e universidades, bem como a acessibilidade em suas várias dimensões, em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica — CNE/CBE n.º 2/2001). Assim, no decorrer dos debates, formaram-se grupos divergentes: os que apoiavam/apoiam o decreto e o retorno das escolas especiais, e aqueles que se opõem a elas por defenderem que todas as crianças devem ser matriculadas na escola regular. Assim, surge a controvérsia.

O conceito de controvérsia utilizado neste trabalho, segundo Venturini (2010 *apud* Franco, 2014, p. 2), pode ser assim definido: “Controvérsias são o fenômeno mais complexo a ser observado na vida coletiva. São identificadas como questões que ainda não produziram consenso, sobre as quais os atores discordam ou concordam na discordância.” Ou seja, as controvérsias são assuntos que geram um debate, uma divergência de opinião entre diversos atores. São situações privilegiadas para a análise dos fenômenos sociais, pois, para a TAR, a realidade depende do modo como os actantes (atores humanos e não humanos) agem em situações instáveis e incertas (Salgado, 2018).

Uma controvérsia relacionada à educação inclusiva refere-se ao conceito de deficiência. Há quem entenda a deficiência como patologia, algo a ser corrigido ou amenizado; e há os que entendem a deficiência como uma diferença, que ocasiona prejuízos ao indivíduo na interação com as barreiras impostas pela sociedade. Apesar de haver uma tendência ao entendimento da deficiência apoiada no modelo social (deficiência como diferença), ainda persistem visões pautadas no modelo biomédico, em estigmas e estereótipos construídos sócio-historicamente, que veem a diversidade corporal desse grupo como incapacidade/ patologia/ anormalidade. Com efeito, a autonomia dos sujeitos é obliterada, o que os coloca em situação de dependência e discriminação, seja por marginalização seja por segregação (Crochík *et al.*, 2013).

Analisar os fenômenos pelo viés das controvérsias implica se colocar na condição de quem não sabe nada *a priori*. O fenômeno é ainda desconhecido, não há certezas, é a ciência em construção (Latour, 2011). Quando a controvérsia é solucionada, ou seja, quando se chega a um consenso e se cessa o debate, ela se estabiliza e se transforma numa caixa-preta, até que algum acontecimento mobilize novamente outros actantes e associações a reabrir a discussão, como aconteceu com a educação inclusiva após a publicação do decreto n.º 10.502/2020. Latour (2011, p. 6) diz que a primeira decisão que temos de tomar enquanto investigadores, ao entrarmos no mundo da ciência e da tecnologia, é ir pela porta de trás, a da ciência em construção, e não pela entrada da ciência acabada. Ou seja, é preciso mapear, seguir os actantes, observar as associações e transformações na rede relacionada ao fenômeno que investigamos, ver a ciência em ação.

Adotamos como ponto de partida para nossa investigação a controvérsia reaberta pelo decreto. Mas como evidenciar as divergências e debates gerados pelo documento? Por onde começamos? Como sugere Latour (2012), o melhor é iniciarmos nossa viagem em “meio às coisas, *in medias res*”, porque, para o autor, as coisas agem e podem autorizar, permitir, proporcionar, encorajar, sugerir, influenciar, bloquear, dificultar etc.

Pedimos licença, então, para abrirmos a discussão tensionando a educação inclusiva apoiados na análise da rede sociotécnica constituída ao longo da história até sua configuração atual, questionada e revista por alguns documentos legais, como o decreto n.º 10.502/2020, que divide opiniões. Temos nesse posicionamento um ponto de partida para esclarecer um conjunto de associações que, mais tarde, podem ser mobilizadas para explicar o fenômeno. Entendemos associações como “um tipo de conexão entre coisas que não se definem elas próprias como sociais” (Latour, 2006, p. 6). Esse conjunto de associações, não fixas ou estáveis, mas em constante transformação, é o que compõe o social.

A rede sociotécnica que integra a educação inclusiva é formada por associações de actantes humanos e não humanos que se conectam e se reconectam, o que configura uma realidade em constante transformação. A rede denominada por Latour (1994) de sociotécnica é uma produção de coletivos híbridos (humanos e não humanos) que emerge como espaço fértil para viabilizar a construção e a circulação de conhecimento e as novas configurações sociais que surgem na atualidade. O autor utiliza o vocábulo “não humano” para evidenciar a complexidade de situações que sempre são simplificadas em função de não se atentar para os não humanos. Segundo ele, tratar de não humanos em pesquisas implica considerar uma variedade de entidades que agem: objetos, dispositivos técnicos, animais, plantas, sentimentos, emoções, palavras, narrativas, entre tantas outras (Cooren, 2010; Sayes, 2014; Houdart, 2015 *apud* Salgado, 2018).

Adotando essa perspectiva de análise simétrica proposta por Latour (1994), o presente estudo teve como objetivo mapear as controvérsias que envolvem a educação inclusiva, tendo como ponto de partida a discussão entre a escola regular e a escola especial reaberta pelo decreto n.º 10.502/2020. Na próxima seção, apresentaremos o método de investigação que nos permitiu atingir o objetivo descrito.

MÉTODO

O método de investigação desta pesquisa é a cartografia de controvérsias. Esse método consiste em fazer o mapeamento da rede de actantes (atores humanos e não humanos) que agem

1 “Expressão latina que significa ‘no meio das coisas.’ Técnica narrativa literária que consiste em relatar os acontecimentos da história, não pelo seu início (*ab ovo* ou *ab initio*), mas pelo momento crucial e pelo meio da ação, como forma de cativar a atenção do leitor. Para além disso, esta técnica permite suprimir incidentes desagradáveis e atenuar os intervalos entre os acontecimentos que, muitas vezes, perturbam a continuidade da ação” (Infopédia, 2022).

e levam outros a agir. Segundo Silva e Barbosa (2018), é uma abordagem que permite a observação da trama social, do emaranhado de relações e interações entre os atores e a exploração dos seus problemas, assumindo a função de representar e analisar, visualmente, os rastros deixados por eles. A análise do fenômeno investigado parte de uma controvérsia, ou seja, de um fato sobre o qual não há consenso. A partir do surgimento da controvérsia, o pesquisador precisa seguir os atores envolvidos na rede sociotécnica, seguindo os fatos em ação, observando e descrevendo a rede de atores, que não se restringem aos humanos, mas a tudo aquilo que tem capacidade de agência, podendo interferir, impedir, permitir, possibilitar e influenciar outros actantes. Assim, o investigador faz a observação e descrição dos fatos relacionados ao fenômeno. Ao analisarmos a rede da educação inclusiva, identificamos questões que geram debates entre seus actantes. Para Lemos (2013, p. 55), a cartografia de controvérsias é: “o lugar e o tempo da observação, onde se elaboram as associações e o ‘social’ aparece antes de se congelar ou se estabilizar em caixas-pretas. A visibilidade da rede se dá nas controvérsias.” Desse modo, nossa investigação parte de um fato em ação, algo não estabilizado que ainda não apresenta um consenso. No caso, a discussão embasa-se na questão sobre o espaço mais adequado para os alunos com deficiência: a escola inclusiva ou a especial?

Para sistematizar os passos de nossa investigação, inspiramo-nos em Nobre e Pedro (2010), que apresentam as sete regras metodológicas propostas por Latour (2000) para realizar o estudo de um fenômeno na perspectiva das redes. Descrevemos a seguir os passos adotados:

1. Escolhemos um fato em ação, um assunto que está em discussão — neste caso, a educação inclusiva, que voltou a ser questionada a partir da publicação do decreto n.º 10.502/2020;
2. Analisamos as controvérsias em movimento mediante a análise da rede que envolve a educação inclusiva, seus actantes e associações;
3. Buscamos cartografar as controvérsias seguindo os rastros dos actantes e suas associações e ouvimos os argumentos de cada grupo divergente para tentarmos chegar a um consenso, tendo em vista que a estabilização é consequência da resolução das controvérsias;
4. Levamos em conta que a resolução da controvérsia trará a estabilização do coletivo;
5. Ao explorar os caminhos e as conexões formadas entre cada elemento, humano ou não humano, colocamo-nos de modo simétrico, atribuindo-lhes a mesma importância na análise da rede, sem dar protagonismo a nenhum deles, olhando-os em simetria. Assim, observamos não só as ações humanas, mas também as transformações geradas pelos documentos, legislações, objetos e todos os actantes não humanos que fizeram parte da rede;
6. Mostramos a extensão da rede construída na situação de controvérsia, buscando explicações em torno do debate. Para isso, seguimos os rastros dos actantes e as associações formadas pela educação inclusiva, estabelecida em documentos legais, de modo a identificar no trajeto as controvérsias até sua configuração atual. A partir da reabertura da controvérsia, com a publicação do decreto, mapeamos as polêmicas e discussões geradas por outros actantes que entraram em cena e acirraram o debate;
7. Rastreamos toda a rede e elegemos categorias de análise para organizar os argumentos contrários e favoráveis dos actantes envolvidos na controvérsia. Apresentamos um posicionamento diante da discussão, tentando estabelecer um pouco de estabilidade.

Os passos metodológicos adotados para uma perspectiva simétrica, como propõe a TAR, envolveram a análise de documentos (decreto, manifestos, legislações), fatos ocorridos durante o mapeamento da rede, como a fala do Ministro na Educação, e a descrição dos argumentos explicitados na audiência pública envolvendo os grupos divergentes, permitindo a observação de humanos e não humanos.

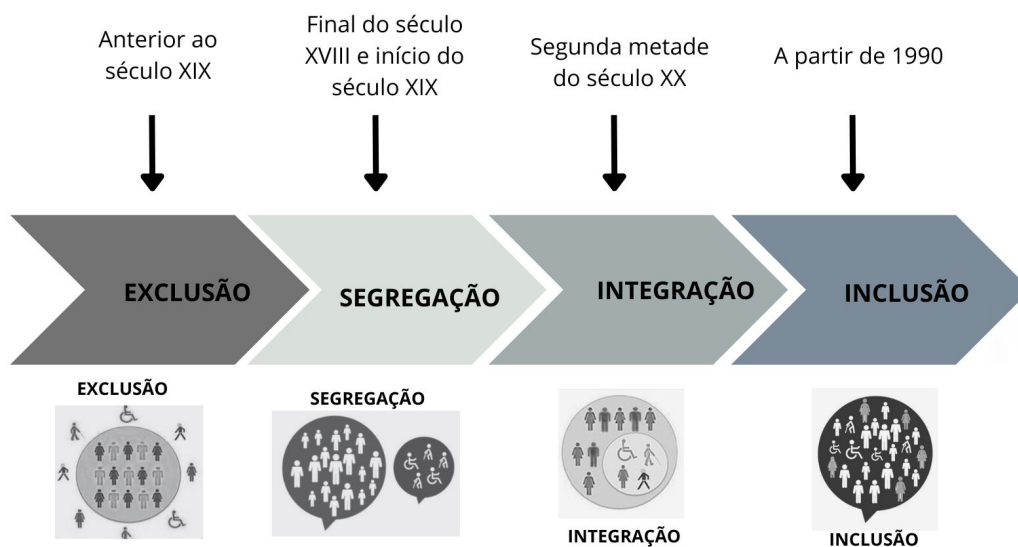
Ao explorarmos a rede, buscamos mapear as controvérsias, que são várias. Temos uma controvérsia principal, mas a ela se associam outras menores. Segundo Venturini e Munk (2022), é possível quebrar controvérsias em questões menores e mostrar como os debates sociotécnicos são lugares em que várias questões se cruzam. Para ele, algumas questões são, muitas vezes, tão complexas que podem ser consideradas controvérsias. Da mesma forma, a maioria delas pode ser vista como questões atinentes a controvérsias ainda mais amplas.

Para cartografar as controvérsias, mapearemos a rede que envolve a educação inclusiva. Percorreremos a trajetória da educação inclusiva e os documentos legais que tratam dos direitos das pessoas com deficiência e, especificamente, das garantias para a educação destes; identificaremos actantes que mobilizaram questões e acirraram o debate; por fim, apresentaremos cinco categorias de análise envolvendo controvérsias menores relacionadas à principal, que se vincula à discussão entre a escola inclusiva e a escola especial. As categorias foram estabelecidas com base nos argumentos favoráveis e contrários expostos na audiência do Supremo Tribunal Federal (STF), em que as partes interessadas debateram e defenderam seus pontos de vista. Na próxima seção, analisaremos a história da educação inclusiva e os actantes que fazem ou fizeram parte dela: as pessoas com deficiência, as leis, os objetos que auxiliam no processo inclusivo, os espaços, os discursos, o papel que cada um assume em cada período.

EXPLORANDO AS TRILHAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao analisarmos historicamente a trajetória da educação inclusiva, notamos que há uma relação direta entre a forma de ver a pessoa com deficiência e as ações educativas direcionadas a essas pessoas. Ao percorrermos a linha do tempo (Figura 2), isso se tornará mais evidente.

Figura 2 – Linha do tempo da educação inclusiva.



Fonte: Elaborada pelas autoras com imagens gratuitas da plataforma Pixabay.

Galvão Filho (2009) afirma que os registros mais antigos sobre a humanidade mostram que a pessoa com deficiência era considerada anormal, fora da espécie humana. Nessa fase, anterior ao século XIX, essa população, quando não era exterminada, vivia à margem da sociedade, excluída da vida coletiva. Esse período foi denominado de Exclusão. Essa situação começou a se modificar com a difusão do cristianismo, que passou a se opor ao extermínio desses indivíduos e ao abandono

total. Todavia, em vez de serem mortas, as pessoas com deficiência passaram a ser segregadas em instituições e espaços para cuidar e assistir pobres, doentes e deficientes.

No século XVIII, surgiram as instituições voltadas exclusivamente para pessoas com deficiência. Foi assim que nasceu a educação especial. Essa fase é chamada de Institucionalização/Segregação. Estabelecendo uma relação com a TAR, observamos nessas duas primeiras fases que os humanos rotulados como incapazes por suas limitações físicas ou intelectuais também tinham seu papel de actantes ignorado. Assim como os objetos e sua capacidade de provocar ações e transformações foram ignorados ao longo da história da sociologia, como nos mostra Latour (2012), as pessoas com deficiência também tiveram esse papel negado nesses períodos.

Apenas no século XX surgiu uma proposta de integrar as pessoas com deficiência na vida coletiva. É o período chamado de Integração, no qual as instituições especiais tinham o papel de “capacitar o indivíduo defeituoso, incapaz para a convivência social” (Galvão Filho, 2009, p. 89). Havia uma busca pela normalidade.

Até esse momento não havia uma forma realmente diferente de enxergar esse indivíduo no coletivo, que assumiu, mais uma vez, um papel de agente passivo, incapaz de provocar transformações. Como diria Latour (2012), um mero intermediário. Além disso, pensando numa perspectiva educativa, o foco continuava sendo no humano, que era o único ser capaz de modificar outro humano tido como incapaz para se habilitar ao convívio coletivo. Essas três fases anteriores caracterizam o paradigma tradicional da educação.

A partir de 1990, com um movimento internacional de críticas ao conceito de normalidade que não atende à ideia de diversidade humana, surgiu no Brasil um novo paradigma, denominado Inclusão. Nessa perspectiva, a diversidade não é tida como problema, mas como algo intrínseco do ser humano (Galvão Filho, 2009). Para este autor (2020), na sociedade contemporânea, a falta de identificação com as diferenças humanas que não correspondem aos critérios de normalidade estabelecidos ocasiona estranhamento, desvalorização, afastamento, desigualdade e discriminação.

A partir desse período, actantes como os tratados internacionais e legislações brasileiras começaram a traçar um caminho diferente para o que seria a educação inclusiva. A Declaração de Salamanca (1994), um dos principais documentos internacionais que visam à inclusão social, apresenta diretrizes para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Conforme a Declaração, deve-se assegurar que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1). Em concordância, a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) estabelece que é preciso assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência.

Entre os documentos legais brasileiros, a Constituição Federal de 1988 é um marco importante, porque estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. No artigo 206, assevera que o ensino será ministrado com base, entre outros, nos seguintes princípios: “I– igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IX - garantia do direito à educação e ao aprendizado ao longo da vida” (Brasil, 1988, p. 145).

A Constituição é um marco importante, porque é acompanhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que reforça os princípios constitucionais e, no art. 59, afirma: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais: I — currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, p. 25). Além disso, no capítulo V, que trata da educação especial, a LDBEN alega, em seu § 2º, que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

A PNEEI, de 2008, elenca dois pontos de grande relevância: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior e o atendimento educacional especializado (AEE), a ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino. Ou seja, o AEE é complementar, e não substitutivo do ensino na classe regular.

O Plano Nacional de Educação (2014–2024) tem como meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 1).

A lei n.º 13.146/2015, a LBI, afirma, no art. 27, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado a ela sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

O que está estabelecido na legislação brasileira coaduna com documentos e autores internacionais:

En la escuela, todos los niños y jóvenes deben ser educados, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, culturales, emocionales, lingüísticos u otros, a su vez, las diferencias individuales son conceptualizadas no como algo negativo que es necesario combatir, sino como un valor de referencia, ya que fundamentan y justifican cambios en la gestión del currículo de las escuelas y, consecuentemente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Unesco, 2008; 2015 *apud* Muñoz-Oyarce, 2021, p. 3).

Silva (2011) sublinha que, diferentemente da integração, que colocava o problema no sujeito, que deveria ser “tratado” para aproximar-se de um padrão de normalidade e se adaptar, a inclusão considera que é responsabilidade do meio onde a escola está inserida prover as condições acessíveis de acordo com as demandas dos sujeitos.

Em conformidade com a Actor-Network Theory (ANT), podemos dizer que a educação inclusiva agregou outros actantes em sua rede, levando em conta, além dos humanos, os não humanos em conexão, agindo e transformando as ações educativas, pois passou a reconhecer o poder de agência da sala de aula, dos materiais didáticos, das tecnologias, do mobiliário e do espaço físico para a efetividade da inclusão. Isso fica claro no art. 74 da LBI, que visa garantir à pessoa com deficiência o acesso a produtos, recursos e tecnologias assistivas que ampliem a autonomia e a qualidade de vida dos usuários. Assim, a tecnologia assistiva aparece como um não humano capaz de possibilitar maior autonomia ao sujeito com deficiência.

Essa mudança de perspectiva deve-se a uma nova forma de reconhecimento das diferenças e da pessoa com deficiência, que deixa de ser o único agente responsável pelo sucesso ou fracasso da inclusão. Actantes não humanos passam a favorecer ou dificultar a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva.

No paradigma inclusivo, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

O texto acima, citado na LBI, mostra que a ANT tem razão ao dizer que a associação entre os actantes humanos e não humanos na rede é que explica os fatos, pois, em outras palavras, o que a lei realça é que a obstrução da participação plena e autônoma das pessoas com deficiência na vida coletiva não é provocada pelo impedimento físico ou intelectual apenas, mas também pela interação deste com as barreiras.

Essas barreiras podem ser, segundo Sasaki (2009), de ordem arquitetônica (no espaço físico), comunicacional (na comunicação entre pessoas), metodológica (nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (nos instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (nos comportamentos da sociedade com as pessoas que têm deficiência). Notamos, em cada um desses tipos de barreira, a capacidade de agenciamento de vários não humanos que interferem diretamente no processo inclusivo.

Sob esse prisma, a educação inclusiva defende a presença das pessoas com deficiência, TEA ou altas habilidades na escola regular, não sendo responsabilidade exclusiva desses sujeitos o sucesso na vida escolar. Este é compartilhado com a escola, os recursos, a gestão, as tecnologias, os materiais didáticos, entre outros actantes não humanos. A educação inclusiva é referendada também internacionalmente:

La educación inclusiva surge con el propósito de erradicar las diversas formas de opresión existentes y de luchar por conseguir un sistema educativo para todos, que se fundamente mediante los principios de igualdad, participación y evite la discriminación, en el marco de una sociedad verdaderamente democrática (Arnaiz, 2003 *apud* Paz-Maldonado, 2020, p. 4).

Apesar da luta histórica pela defesa e pelo fortalecimento da educação inclusiva, como descrito anteriormente, vimos um movimento de contraposição e questionamento dessa configuração educacional, que preconiza que as pessoas com deficiência devem ter direito a estudar na escola regular. Essa mudança de posicionamento ficará mais evidente na próxima seção, na qual mapearemos as controvérsias geradas a partir da promulgação do decreto n.º 10.502/2020, descrevendo os trechos do documento que divergem da política nacional vigente, que defende a escola regular e se contrapõe às escolas especiais.

O DECRETO N.º 10.502/2020 E O FERVILHAR DA CONTROVÉRSIA

A promulgação do decreto n.º 10.502/2020 desencadeou uma série de interações e disputas que refletem a complexidade das relações sociais e educacionais no contexto da inclusão. Sob a lente da TAR, esse decreto pode ser compreendido como um ator que mobiliza uma rede de agentes — que inclui famílias, educadores, instituições de ensino e políticos —, cada um com suas próprias perspectivas e interesses.

Nesse cenário, o decreto não apenas estabelece diretrizes, mas também provoca um fervilhar de controvérsias que expõe as tensões entre a educação inclusiva e a oferta de escolas especializadas. Almeida *et al.* (2020) e Nunes e Rodrigues (2022) argumentam que a norma compromete os direitos educacionais e linguísticos dos surdos e de outros alunos com deficiência, enquanto os apoiadores das escolas especializadas veem a proposta como forma de atender às necessidades específicas desses estudantes. A nuvem da Figura 3 foi criada por meio da página *wordclouds*, que possibilita a geração de nuvem de palavras *online* com base em textos. Ao anexar o arquivo do decreto n.º 10.502/2020, a ferramenta gerou uma nuvem que mostra as palavras que aparecem com mais frequência, destacando-as em tamanho maior, a exemplo de *educação*, *especial*, *classe especial* e *aprendizado*, como podemos observar a seguir:

11



Também há uma indicação do que são classes especializadas:

VII — classes especializadas — classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejadas 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, p. 2).

As classes especializadas seriam classes exclusivas de alunos com deficiência. Assim, eles estariam dentro da escola regular, inclusiva, porém em classes separadas. Na visão latouriana, esses elementos não são apenas suportes, mas atuantes que moldam a experiência educativa. Analisar como a materialidade influencia a interação dos alunos e educadores revela a interdependência entre espaço físico e prática pedagógica. Outra questão surge do trecho acima: por que os profissionais qualificados devem estar nas classes especializadas e não na regular? Vejamos mais um trecho:

VIII — escolas bilíngues de surdos — instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2020, p. 2).

As escolas bilíngues de surdos ensinam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua do surdo e o português escrito como segunda língua. Mas a Libras não poderia ser ensinada na escola regular para todos os alunos, de modo a produzir um ensino equitativo? Os surdos não frequentariam mais as escolas regulares?

Temos também esta explicação no inciso: “X — escolas regulares inclusivas — instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos” (Brasil, 2020, p. 2). Nas escolas regulares inclusivas, o AEE é proposto de maneira complementar e/ou suplementar, em turno oposto ao turno de aula regular, possibilitando ao aluno com deficiência frequentar a mesma sala de aula daqueles que não possuem deficiência, uma garantia legal e constitucional.

Podemos ver nas três primeiras definições presentes na lei algumas modificações do que estava proposto nas políticas vigentes. No paradigma inclusivo, não há escolas ou classes especiais, porque se considera que elas seriam espaços segregados, historicamente superados. Ao definir o conceito de educação especial, o decreto coloca que esta deve ser ofertada, de preferência, na rede regular, sem que haja obrigatoriedade, como preconiza a PNEEI (Brasil, 2008). As escolas bilíngues para surdos também representariam um espaço exclusivo para surdos, que conviveriam apenas com seus pares, sem contato com alunos ouvintes. Entre as diretrizes da política, busca-se:

- I — oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;
- II — garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas (Brasil, 2020, p. 4).

O trecho destaca a intenção de oferecer “atendimento educacional especializado e de qualidade” em diferentes contextos. Na perspectiva latouriana, a inclusão não é apenas um ideal,

mas uma construção social que depende da articulação de múltiplos atores. Essa construção envolve políticas, práticas educativas, profissionais qualificados e a própria comunidade escolar, todos interagindo para definir o que significa “inclusão social, cultural, acadêmica e profissional”. Os serviços e recursos da educação especial presentes no decreto, entre outros, são:

- VII — classes bilíngues de surdos;
- VIII — classes especializadas;
- IX — escolas bilíngues de surdos;
- X — escolas especializadas;
- XI — escolas-polo de atendimento educacional especializado (Brasil, 2020, p. 5).

Ao examinar o texto do decreto em questão, suas diretrizes e serviços, observamos forte ênfase na criação de classes e escolas especializadas destinadas exclusivamente ao público-alvo da política, incluindo instituições voltadas para surdos. Esses espaços evocam, à luz da trajetória histórica da educação de pessoas com deficiência, as fases de Segregação e Integração, caracterizadas por uma visão educacional que perpetuava preconceitos e exclusões. Nesse contexto, buscava-se uma falsa homogeneidade nas salas de aula, negando a rica diversidade humana.

Inspirados em Latour (2012), o que se evidencia não é uma proposta de convivência entre um coletivo diverso e heterogêneo, mas, ao contrário, um incentivo à separação e à classificação. O termo “equitativo”, presente na definição da lei, revela-se contraditório em relação ao que o documento efetivamente mobiliza: a criação de escolas especiais e o deslocamento de estudantes com deficiência da educação regular para ambientes segregados. Essa dinâmica faz-nos questionar as relações que se estabelecem e como as políticas moldam a experiência educativa, destacando a necessidade de reconsiderar as redes de atores envolvidos na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Entre as ações para a implementação da referida Política de Educação Especial, o decreto estabelece:

- I — elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos, que contemplarão também a orientação sobre o papel da família, do educando, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade, e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado;
- II — definição de estratégias para a implementação de escolas e classes bilíngues de surdos e o fortalecimento das escolas e classes bilíngues de surdos já existentes (Brasil, 2020).

Mais uma vez, fala-se da implementação das escolas e classes especializadas, assim como das escolas bilíngues para surdos, incentivando a criação de espaços paralelos e substitutivos ao sistema de ensino regular inclusivo. Diversas associações e profissionais ligados à educação têm se manifestado contra o decreto, pois consideram o documento um retrocesso para a educação inclusiva. No entanto, há também grupos favoráveis às mudanças. Sassaki (2020), ao analisar o decreto n.º 10.502/2020, levanta uma série de críticas ao texto. Pontua o descumprimento a normas legais já instituídas em defesa da educação inclusiva desde a década da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca, que oficializaram a construção de sistemas educacionais inclusivos, escolas inclusivas para alunos com e sem deficiência, além da Constituição Federal (1988) e da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (2015). Em defesa da educação inclusiva, o autor mencionado afirmou ser um retrocesso permitir que a família, com a equipe multidisciplinar, participe do processo de decisão quanto à alternativa educacional mais adequada. Também assevera que a expressão *alternativa educacional mais adequada* camufla tal iniciativa que pretende o retorno da *escola especial* segregacionista.

Ainda segundo ele, as diretrizes mais retrocessivas são as que propõem oferecer AEE e de qualidade em classes e escolas inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço. Sassaki (2020) questiona: por que a condição “de qualidade” foi citada somente em relação ao AEE? Por que a insinuação de que somente as escolas especializadas oferecem essa qualidade?

A comunidade científica vinculada ao Grupo Temático Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), ao Comitê da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (OBEE) e ao Acolhe Down também se posicionou contrariamente ao decreto. Este, para eles, fere a Constituição, visto que possibilita a segregação de pessoas com deficiência sob a velha justificativa da inclusão de “pessoas especiais” em “ambientes especializados” e da autonomia das mães e pais de pessoas com deficiência para decidirem sobre aquilo que pensam ser o melhor para seus filhos, o que inclui a educação (Abrasco, 2020, p. 1).

O manifesto, ao acusar o decreto n.º 10.502/2020 de ferir os direitos constitucionais sob o argumento de proporcionar mais autonomia às mães e pais de pessoas com deficiência, remete-nos ao poder de agenciamento que os actantes não humanos têm nos fenômenos sociais. O dispositivo legal, um não humano, influencia as decisões sobre qual a melhor instituição na qual matricular os alunos com deficiência. Sobre a capacidade de ação dos objetos, Latour (2012, p. 108-109) afirma que, além de servirem de pano de fundo para a ação humana, as coisas precisam autorizar, permitir, conceder, estimular, ensinar, inserir, influenciar, interromper, possibilitar, proibir.

AAnped, por meio de seu Grupo de trabalho de Educação Especial (GT15), e a ABPEE, em conjunto com demais entidades, também se declararam contrárias ao decreto, como dito anteriormente. Segundo essas instituições, esse documento induz à privatização da educação. Além disso, consideram que, ao retomar o modelo biomédico de deficiência, o documento intensifica processos de segregação e discriminação dos sujeitos da educação especial. Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009), o modelo biomédico da deficiência sustenta que há uma relação de causalidade e dependência entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência, tese que, como afirmam os autores, foi contestada pelo modelo social da deficiência. A LBI define o conceito de deficiência na perspectiva oposta ao referencial biomédico, adotando a perspectiva social da deficiência, que considera

pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Assim, o referido manifesto opõe-se a essa perspectiva que atribui toda a responsabilidade pelo fracasso educacional à pessoa com deficiência, pois entende que são as barreiras sociais que impedem a participação plena dos sujeitos. Concordando com essa ideia, a ANT diz que, ao analisar um fato ou fenômeno social, é preciso levar em consideração toda a rede de associações e actantes que se conectam com o que é observado. Não há um único responsável, pois, para Latour (2012, p. 72), nunca agimos sós, toda ação é compartilhada, ou melhor, toda ação é assumida por outros que nos levam a agir de determinada maneira e influenciam nossas decisões. Isso se confirma também na educação, nas ações de aprender e ensinar, de incluir ou excluir; vários atores são responsáveis, não só os humanos.

Também se posicionando contrário ao decreto, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) destaca em nota, entre alguns pontos, que a nova política poderá transferir recursos públicos para instituições privadas, isentando o Estado do investimento público para a escola pública, bem como o retorno da terceirização da educação especial. O sindicato argumenta que a educação inclusiva não tem nenhuma relação com a criação de escolas/classes

especiais e assevera que as escolas inclusivas necessitam de políticas de acesso e permanência, com condições de equidade, acessibilidade, educação continuada, metodologias e ambiente adequados para todos/as os/as educandos/as (Andes-SN, 2021, p. 1).

Além disso, o Andes destaca que, desde 2008, na PNEEI, a criação de escolas especiais voltadas apenas a estudantes com algum tipo de deficiência já era algo superado, pois essa política já preconizava a matrícula em turmas regulares, com apoio complementar especializado. E argumenta que a LBI atribui ao poder público o dever de aprimorar os sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Por sua vez, a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (Ampid) destaca que a Constituição da República, no artigo 208, inciso III, prevê a garantia do AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. E afirma que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência defende que qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, social, civil ou qualquer outro, constitui-se em discriminação.

Segundo notícia veiculada pela BBC News Brasil (Barifouse, 2021), Maria Teresa Mantoan, pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e referência nos estudos sobre inclusão, afirmou em entrevista que o decreto que incentiva a criação de escolas especializadas para atender pessoas com deficiência contraria a Constituição Federal e a LDBEN (1996). Ela explica que esta última se baseia no princípio constitucional de que a educação é para todos e não admite escolas e turmas especiais, porque elas não oferecem o básico, como etapas e níveis de ensino, e não podem prover certificados.

Em contrapartida, o Movimento Unificado dos Deficientes Visuais de Belo Horizonte (Mudevi) emitiu nota técnica de apoio ao decreto. Alega que o documento assume um caráter democrático quando reconhece o direito que os atores envolvidos têm de escolher onde vão estudar. Além disso, argumenta que o movimento é composto de muitas pessoas com deficiência que vivenciaram a realidade da escola regular e da escola especializada e, por isso, têm propriedade para opinar a respeito e decidir qual escola atende melhor a suas necessidades educativas especiais. Sobre o direito de poder optar pela escola especial, Crochík (2012, p. 49) afirma: “Alguns podem entender que estar estudando em escolas especiais pode não ser segregador, pois a educação se exerce também na universalidade do direito; mas o direito de as crianças estudarem juntas é ferido.”

Com relação ao ensino bilíngue proposto na nova política, a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva — grupo de 45 entidades da sociedade civil que atuam nas áreas de direitos humanos e da educação de pessoas com deficiência, de crianças e adolescentes — manifestou posicionamento contrário à aprovação do projeto de lei. A entidade argumenta que este, ao propor que o ensino bilíngue (Libras como primeira língua e português escrito como segunda) seja ministrado em escolas, polos e/ou classes especiais, sem a garantia da interação com outros grupos sociais, retrocede nas políticas de inclusão e nos direitos das pessoas surdas, sinalizantes ou não, pois reforça um paradigma de exclusão e discriminação. E ressalta que o direito à educação bilíngue em escolas comuns já é assegurado em nosso ordenamento jurídico desde 2005.

No dia 1º de dezembro de 2020, o ministro Dias Toffoli, do STF, suspendeu o decreto n.º 10.502/2020, que propunha instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 6.590, a ser submetida a referendo do Plenário. O autor da ação de inconstitucionalidade foi o Partido Socialista Brasileiro (PSB), que alegou que o decreto teria como real objetivo discriminar e segregar os alunos com deficiência ao prever o incentivo à criação de escolas e classes segregadas para esse grupo.

à proposta de nova política de educação especial e a fala do Ministro da Educação), elegemos cinco categorias de análise para explorar os argumentos dos grupos divergentes participantes da audiência do STF para discutir a PNEE. As categorias são: direitos legais da pessoa com deficiência, aspectos relacionados à diversidade, condições e estrutura das escolas, autonomia do aluno e da família e escola bilíngue para surdos. Destacamos esses pontos, pois demarcam os posicionamentos mais citados pelos atores participantes da audiência pública, que representam os grupos contrários e favoráveis ao referido decreto. Depois de discorrermos sobre cada categoria, teremos condição de fazer algumas considerações finais.

DIREITOS LEGAIS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Inspirados em Latour (1994; 2011; 2012), sinalizamos que os argumentos contrários ao decreto n.º 10.502/2020 revelam-se como uma rede de agentes e interesses que se opõem à ideia de retrocesso em direitos humanos. A existência de escolas especializadas é percebida como uma desconexão em relação à proposta de educação inclusiva, que demanda uma reconfiguração das estruturas educacionais para acolher a diversidade dos estudantes com deficiência. Os defensores da educação inclusiva, ao articularem suas vozes, enfatizam que é responsabilidade do Estado criar as condições necessárias para garantir que as escolas sejam acessíveis, removendo as barreiras que dificultam o ensino e a aprendizagem, visto que a escola é um espaço coletivo que deve servir a todos.

Esse coletivo de agentes também argumenta que o decreto representa uma forma de segregação, apontando para a falta de políticas públicas que efetivamente promovam os direitos das pessoas com deficiência. Eles demandam priorização orçamentária e valorização dos educadores, essenciais para o fortalecimento da inclusão.

Por fim, sob a lente da TAR, a necessidade de alinhar a legislação nacional à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência torna-se uma exigência fundamental. Essa convenção, com *status* de emenda constitucional, estabelece que o decreto viola a Constituição, que garante o AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando condições igualitárias de acesso e permanência a todos os alunos.

ASPECTOS RELACIONADOS À DIVERSIDADE

Ao analisar os argumentos sobre o decreto, observa-se uma divergência significativa na compreensão da deficiência e sua relação com o coletivo. Inspirados em Latour (1994; 2012), para alguns actantes envolvidos na discussão, a diversidade humana é vista como obstáculo à participação em um ambiente heterogêneo. Esses agentes sustentam que os estudantes com deficiência requerem recursos e serviços específicos que reconheçam seus modos alternativos de interação com o mundo e os objetos de aprendizagem.

Por outro lado, grupos que se opõem à segregação em escolas especiais argumentam que a educação inclusiva é essencial para promover conexões e interações menos discriminatórias e mais respeitosas, a exemplo de Rocha, Mendes e Lacerda (2021). Eles enfatizam que essa abordagem não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas também os sem deficiência, ao cultivar a aceitação das diferenças humanas e desenvolver princípios éticos. Essa interação ampliada reduz preconceitos e aumenta a capacidade de atender às necessidades específicas de todos os estudantes, por meio de práticas pedagógicas acessíveis.

Esse entendimento alinha-se à perspectiva de que a deficiência não reside na pessoa, mas sim nas barreiras criadas pelo ambiente, como a falta de formação adequada de professores, gestores e outros profissionais, além das deficiências em acessibilidade física, arquitetônica, curricular, tecnológica e atitudinal. Assim, a TAR convida-nos a ver essas interações como uma rede complexa, em que cada agente e fator contribui para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo.

AUTONOMIA DE ESCOLHA DO ALUNO E DA FAMÍLIA

A possibilidade prevista pelo decreto de permitir que as famílias decidam sobre a escola mais adequada para matricular seus filhos com deficiência foi considerada por muitos como um avanço. Essa autonomia é vista como positiva, uma vez que nem sempre a escola comum atende às necessidades específicas de crianças com deficiência, especialmente aquelas com comprometimentos mais significativos. No entanto, argumenta-se que a matrícula em ambientes que oferecem suporte apenas no contraturno pode prejudicar aqueles que necessitam de apoios contínuos e variados.

Durante a audiência pública, ficou evidente que, embora essa opção não seja um desejo unânime entre as famílias, os opositores destacaram uma tendência de direcionamento por parte do governo federal, que parece favorecer o modelo de escola especial em detrimento da educação inclusiva. Essa postura gera preocupações, pois a opção pela matrícula em escolas especiais pode segregar os alunos com deficiência, limitando suas interações com o restante da comunidade escolar, o que contraria princípios constitucionais de inclusão.

A TAR ajuda-nos a compreender essas dinâmicas como uma rede de agentes interligados, em que as decisões familiares, as políticas governamentais e as estruturas educacionais se influenciam mutuamente. Assim, a noção de inclusão torna-se uma questão complexa, em que o apoio adequado e a articulação entre diferentes atores são essenciais para garantir que todos os estudantes possam coexistir em um ambiente educacional diversificado, nos termos postos por Moreira, Silva e Silva (2021) e Rocha, Mendes e Lacerda (2021).

CONDIÇÕES E ESTRUTURA DAS ESCOLAS

Os grupos que defendem o retorno das escolas e classes especializadas argumentam que as escolas regulares carecem de infraestrutura adequada, acessibilidade, materiais apropriados e profissionais qualificados, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e na Constituição Federal. Esses actantes sustentam que um ensino deficitário pode resultar em consequências graves para os alunos, enquanto as escolas especializadas oferecem condições para que as pessoas com deficiência desenvolvam autonomia e se integrem plenamente no mundo do trabalho. Para eles, esses centros de ensino são essenciais para proporcionar uma atenção diferenciada e especializada, em oposição ao que defendem os estudos de Moreira, Silva e Silva (2021) e Rocha, Mendes e Lacerda (2021).

Em contraponto, em uma perspectiva latouriana, argumentamos que os opositores destacam que as adaptações necessárias nas escolas regulares exigem investimentos significativos, e que a PNEE surge em um contexto de restrições orçamentárias para políticas públicas, especialmente na educação. Eles argumentam que os gastos com educação especial não refletem proporcionalmente o número de matrículas em relação aos alunos da educação regular. Com o financiamento adequado, o modelo inclusivo tem o potencial de superar essas limitações, exigindo a provisão de recursos de acessibilidade, tecnologia e materiais pedagógicos apropriados. Assim, defendem que os investimentos sejam direcionados para as escolas comuns, pois o modelo de escola especial tem se mostrado ineficaz.

A TAR permite-nos enxergar essa discussão como uma rede complexa de atores interligados, em que as diferentes perspectivas sobre inclusão e educação refletem interesses e necessidades diversas. O diálogo entre esses grupos é crucial para a construção de um sistema educacional que atenda verdadeiramente à diversidade, reconhecendo que a inclusão exige não só a simples coexistência, mas também um comprometimento com a transformação das práticas educativas.

ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS

No contexto da escola bilíngue para surdos, surgiram diversos grupos a favor, incluindo membros da comunidade surda que veem o ensino bilíngue, mesmo em um espaço exclusivo para surdos, como uma

vantagem. Inspirados em Latour (2012), para esses actantes, a educação inclusiva tal como está configurada compromete o direito linguístico dos surdos, uma vez que as escolas regulares, frequentemente, não oferecem o ensino de Libras. Assim, consideram a educação bilíngue um direito fundamental.

Em contrapartida, os grupos que se opõem ao decreto argumentam que ele é omissivo com relação aos surdos oralizados, que não utilizam Libras como meio principal de comunicação, como por exemplo Mantoan (*apud* Barifouse, 2021) e Moreira, Silva e Silva (2021). Eles afirmam que a norma não reconhece a diversidade existente entre os grupos de surdos, priorizando um segmento em detrimento de outro. Além disso, esses opositores defendem que, se as crianças da primeira infância forem educadas em um ambiente inclusivo, a próxima geração poderá se comunicar fluentemente em ambas as línguas oficiais do Brasil: português e Libras.

Ao seguirmos a rede que delineia a controvérsia entre a escola regular e a escola especial, e ao observar as interações e associações entre todos os actantes — humanos e não humanos — envolvidos, podemos fazer algumas considerações críticas sobre as perspectivas apresentadas pelos grupos divergentes. Esta análise evidencia a necessidade de uma abordagem que reconheça e integre as múltiplas formas de comunicação e os direitos linguísticos de todos os surdos, promovendo um diálogo que seja verdadeiramente inclusivo e representativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a abertura da “caixa-preta” com a promulgação do decreto n.º 10.502/2020, várias controvérsias envolvendo a inclusão educacional surgiram, e associações entre actantes humanos e não humanos formaram-se. Para alcançar o objetivo de mapear as controvérsias, seguimos os rastros da educação inclusiva numa análise histórica de sua trajetória até a proposta de nova política de educação especial. Reconhecemos os actantes e observamos suas associações na rede, tentando perceber as mudanças e transformações causadas pelos vários elementos. Rastreamos as manifestações contrárias e favoráveis à matrícula das crianças na escola especial, mapeamos o documento que intensificou a formação de grupos divergentes e apropriamo-nos dos argumentos de cada lado para compreender a controvérsia central. Feito esse rastreamento da rede, chegamos a algumas conclusões, que, vale ressaltar, não são fechadas e estáveis, mas sempre suscetíveis de transformações e associações que modifiquem novamente o cenário.

Os argumentos mobilizados pela publicação da nova política de educação especial, proposta no decreto n.º 10.502/2020, que traria efeitos para a inclusão educacional, apontam para uma tentativa de descumprimento das normas legais já instituídas em defesa da inclusão, desde a Declaração de Salamanca, ferindo o direito a condições igualitárias de acesso e permanência ao ensino regular a todos os alunos e contrariando os preceitos da legislação brasileira. Além disso, o documento resgata uma visão preconceituosa da deficiência, associada ao modelo biomédico, colocando a diversidade humana como obstáculo à participação coletiva, o que gera segregação e discriminação dos alunos considerados como público-alvo da educação especial.

Notamos, ainda, que o decreto busca influenciar os pais das crianças com deficiência a optar por espaços educativos especializados, induzindo-os à ideia de que estes são mais qualificados, com professores preparados para atender às necessidades específicas dos alunos. Há nítida depreciação da escola regular inclusiva. Ademais, em vez de direcionar os investimentos para a escola comum, no sentido de reduzir as barreiras de acessibilidade para o aluno com deficiência, o documento incentiva a privatização da educação, visando à transferência de recursos públicos para instituições privadas, de forma a estimular o retorno da terceirização da educação especial.

O modelo inclusivo, para funcionar de modo eficiente, precisa de políticas públicas, financiamento e investimento em formação docente. Assim, conseguirá superar as limitações nas condições estruturais das escolas, adquirir tecnologias assistivas, materiais pedagógicos e de apoio necessários

ao desenvolvimento dos alunos. Quanto aos alunos surdos, é preciso investir no ensino da Libras na escola regular, de modo a romper a barreira comunicacional que obsta a aprendizagem e a interação no ambiente escolar. Em vez disso, o decreto incentiva o direcionamento dos estudantes surdos para espaços desenvolvidos exclusivamente para esse público, privando-os do convívio coletivo.

Diante de tudo que foi analisado, observado e mapeado na legislação, nos documentos e dos fatos mobilizados pelo decreto n.º 10.502/2020, podemos afirmar que ele incentiva práticas segregadoras e discriminatórias, que representam um retrocesso na educação das pessoas com deficiência. Este estudo trouxe à luz uma visão simétrica dos acontecimentos relacionados à educação inclusiva. Foi possível ver outros elementos imbricados nas ações de incluir ou excluir. Os actantes não humanos sempre fizeram parte das ações compartilhadas com humanos ou mesmo com outros não humanos, mas estavam invisibilizados. A pesquisa mostrou que a inclusão educacional depende de recursos, políticas, tecnologias, ambientes acessíveis e práticas. Essas demandas também só são possíveis por meio da associação de humanos e não humanos. Como afirma Latour (2012, p. 72), “a ação é assumida por outros que nos levam a agir de determinada maneira e influenciam nossas decisões”. Isso se confirma também nas ações de incluir ou excluir. Nela, vários actantes são responsáveis, não só os humanos.

É importante mencionar que, no dia 1º de janeiro de 2023, ao tomar posse como novo presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva revogou o decreto 10.502/2020, reforçando a continuidade da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Assim, foi dada nova direção aos debates sobre a escola regular e a escola especial. Continuaremos seguindo o fluxo da rede e observando os rumos que a inclusão educacional tomará daqui por diante.

AGRADECIMENTOS

Apesar de não serem responsáveis pelas posições deste artigo, agradecemos as contribuições dos membros do projeto de pesquisa e extensão Grupo Colaborativo em Matemática e Educação (GCMEduc): inclusão e diversidade e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática do Nordeste (NEPEM-NE). Agradecemos, também, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) o apoio financeiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha; SANTOS, Ruzia Chaouchar dos. Mas ele tem laudo! Implicações do decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 51, p. 127-131, 2020. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p127-131>

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). **Grupo Temático Deficiência e Acessibilidade**. Brasil: Abrasco. Disponível em: <https://abrasco.org.br/comissoes-gts-comites-e-foruns/gt-deficiencia-e-acessibilidade/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BARIFOUSE, Rafael. Decreto de Bolsonaro para alunos com deficiência é retrocesso de 30 anos, diz pedagoga da Unicamp. **BBC News**, São Paulo, 28 ago. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58347504>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planato.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 set. 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2020.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>

COOREN, François. **Action and agency in dialogue: passion, incarnation and ventriloquism**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-59.

CROCHÍK, José Leon; KOHATSU, Lineu Norio; DIAS, Marian Ávila de Lima e; FRELLER, Cintia Copit; CASCO, Ricardo. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas: Alínea, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

FRANCO, Iara Cordeiro de Melo. Cartografia das controvérsias: o uso da metodologia para o estudo de conflitos na EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 20., 2014, Curitiba. **Anais [...]**. São Paulo: Abed, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/269.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

GALVANI, Nathalia. Ministro da Educação diz que crianças com deficiências ‘atrapalham’ o aprendizado dos demais. **Correio Braziliense**, Brasília, 16 ago. 2021. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/2021/08/4944022-ministro-da-educacao-alunos-com-deficiencia-atrapalham.html>. Acesso em: 1º set. 2021.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

INFOPÉDIA. *In medias res*. **Infopédia**, Porto. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$in-medias-res#:~:text=Express%C3%A3o%20latina%20que%20significa%20%22no%20meio%20das%20coisas%22](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$in-medias-res#:~:text=Express%C3%A3o%20latina%20que%20significa%20%22no%20meio%20das%20coisas%22). Acesso em: 28 ago. 2021.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: 34, 1994.

LATOUR, Bruno. Como prosseguir a tarefa de delinear associações? **Configurações**, n. 2, p. 11-27, 2006.

LATOUR, Bruno. Introdução: abrindo a caixa-preta de Pandora. *In*: LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora da Unesp, 2011. p. 1-93.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Bauru: EdUSC; Salvador: EdUFBA, 2012.

LE MOS, André. **A comunicação das coisas**: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

MOREIRA, Karyelly Guimarães; SILVA, Luciene Marques da; SILVA, Barbra do Rosário Sabota. Retrocesso e segregação: reflexões sobre a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) – decreto 10.502/2020. **Revista de Letras e Humanidades**, Muiraquitã, v. 9, n. 2, p. 133-146, 2021. <https://doi.org/10.29327/210932.9.2-10>

MUÑOZ-OYARCE, María Francisca. Políticas neoliberales y primera infancia: una revisión desde el enfoque de derechos y la inclusión educativa en Chile. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 907-918, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0039>

NOBRE, Júlio Cesar de Almeida; PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede. **Cadernos UniFOA**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 47-56, 2010. <https://doi.org/10.47385/cadunifoa.v5.n14.1018>

NUNES, Lorrana Oliveira; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Nova Política Nacional de Educação Especial: nos ditames da inclusão ou nos estigmas da exclusão? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e67, 2022. <https://doi.org/10.5902/1984686X70955>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 maio 2022.

PAZ-MALDONADO, Eddy. Una aproximación teórica sobre la educación inclusiva em Honduras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 371-386, 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0049>

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de educação especial em disputa: uma análise do decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, 2021. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v16.17585.050>

SALGADO, Tiago Barcelos Pereira. **Fundamentos pragmáticos da teoria ator-rede para análise de ações comunicacionais em redes sociais online**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Reação: Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 12, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do Decreto 10.502/2020. **Revista Reação**, 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-dodecreto-10-502-2020/>. Acesso em: 19 nov. 2021.

SAYES, Edwin. Actor–network theory and methodology: just what does it mean to say that nonhumans have agency? **Social Studies of Science**, v. 44, n. 1, p. 134-149, 2014. <https://doi.org/10.1177/0306312713511867>

SILVA, Fernanda Alves; PEDRO, Vanize Inez Dalla Costa. Educação inclusiva. **A Escola**, v. 3, 2017.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Educação inclusiva: um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 19, n. 19, p. 119-134, 2011.

SILVA, Patricia; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Das redes sociotécnicas à cartografia de controvérsias na educação. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **Portal**. Disponível em: <https://www.andes.org.br/>. Acesso em: 10 maio 2021.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VENTURINI, Tommaso; MUNK, Anders Kristian. **Controversy mapping**: a field guide. Cambridge: Polity Pres, 2022. Partes 2 e 3.

Como citar este artigo: SOUZA, Luciana Costa; SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. A educação inclusiva e as controvérsias entre a escola regular e a escola especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300130, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300130>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Conceituação, Escrita – primeira redação: Souza, L. C. Escrita – revisão e edição, Metodologia, Validação: Santana, F. C. M.; Souza, L. R. Análise formal, Curadoria de dados: Souza, L. C.; Santana, F. C. M.; Souza, L. R. Administração do projeto: Santana, F. C. M. Supervisão: Souza, L. R.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE AS AUTORAS

LUCIANA COSTA SOUZA é mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Analista universitária do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

FLÁVIA CRISTINA DE MACÊDO SANTANA é doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

LUCIMÊRE RODRIGUES DE SOUZA é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora adjunta da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Recebido em 9 de abril de 2024

Revisado em 30 de setembro de 2024

Aprovado em 16 de outubro de 2024

Editor/a responsável: Olívia Medeiros Neta  <https://orcid.org/0000-0002-4217-2914>