

¿EDUCACIÓN COMÚN O ESPECIAL? ANÁLISIS DE LAS DIRECTRICES DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE BRASIL¹

EDUCAÇÃO COMUM OU ESPECIAL? ANÁLISE DAS DIRETRIZES POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRAS

COMMON OR SPECIAL EDUCATION? ANALYSIS OF BRAZILIAN SPECIAL EDUCATION POLICY GUIDELINES

Marcia Denise PLETSCHE²
Flávia Faissal de SOUZA³

RESUMEN: A partir de una investigación documental sobre los diferentes lineamientos de política de Educación Especial desarrollados por los gobiernos brasileños en los años de 1994, 1999, 2001, 2008 y 2020, este artículo tiene como objetivo discutir los cambios conceptuales y terminológicos para referirse al público de la Educación Especial en el país, así como el apoyo educativo que se ofrece para la educación de esta población. , Nuestros análisis señalan que, en los documentos de 1994 a 2008, hubo avances en la actualidad en materia de garantía de los derechos educativos en una perspectiva inclusiva al incorporar principios del modelo social de discapacidad en detrimento del modelo médico. También se fortaleció y se amplió el número de matrículas de personas con discapacidad en la educación pública básica y superior. Sin embargo, en septiembre de 2020, el gobierno federal publicó un decreto que instituye una nueva Política de Educación Especial, unas semanas después suspendida por medida cautelar del Supremo Tribunal Federal, con el argumento de que el decreto vuelve a privilegiar la segregación en instituciones asistenciales privadas. Entre otros aspectos, una propuesta se engancha en el discurso económico liberal de la responsabilidad del Estado, según el cual las familias tendrían el derecho a “elegir” el tipo de educación que quieren para sus hijos.

PALABRAS CLAVE: Políticas de educación inclusiva. Educación especial. Discapacidad.

RESUMO: *A partir de uma pesquisa documental sobre as diferentes diretrizes políticas de Educação Especial elaboradas pelos governos brasileiros nos anos de 1994, 1999, 2001, 2008 e 2020, este artigo objetiva discutir as mudanças conceituais e terminológicas para referir-se ao público da Educação Especial no país, assim como os suportes educacionais oferecidos para a Educação dessa população. Nossas análises apontam que, nos documentos*

¹ El artículo integra proyecto de investigación registrado en el comité de ética de la Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro (UFRRJ) sob o Processo nº 23083.031153/2019-40.

² Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu – RJ – Brasil. Profesora Asociada del Departamento Educación y Sociedad, del Programa de Posgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares y del Programa de Posgrado en Humanidades Digitales. Doctorado en Educación (UERJ). Becaria de Productividad en Investigación del CNPq - Nivel 2. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5906-0487>. E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

³ Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Profesora Adjunta del Departamento de Formación del Profesorado, del Programa de Posgrado en Educación, Cultura y Comunicación en Periferias Urbanas y del Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (UNICAMP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0225-8358>. E-mail: flaviasouza.uerj@gmail.com

de 1994 a 2008, houve avanços em termos de garantia de direitos educacionais numa perspectiva inclusiva ao incorporar princípios do modelo social da deficiência em detrimento do modelo médico. Também se fortaleceu e se ampliou o número de matrículas de pessoas com deficiência na educação básica e superior pública. No entanto, em setembro de 2020, o governo federal publicou um decreto que institui uma nova Política de Educação Especial, poucas semanas depois suspensa por medida cautelar do Supremo Tribunal Federal, sob a alegação de que o decreto volta a privilegiar a segregação em instituições filantrópicas privadas. Entre outros aspectos, a proposta pega carona no discurso econômico liberal de desresponsabilização do Estado, segundo o qual as famílias teriam o direito de “escolher” o tipo de educação que desejam para os filhos.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de educação inclusiva. Educação especial. Deficiência.

ABSTRACT: Based on a documental research on the different Brazilian governments' Special Education policy guidelines in the documents of 1994, 1999, 2001, 2008 and 2020, this article aims to discuss the conceptual and terminological changes to refer to the Special Education public in the country, as well as the educational support offered for the education of this population. Our analysis points that the documents from 1994 to 2008 indicate advances in terms of guaranteeing educational rights from an inclusive perspective by incorporating principles of the social model of disability to the detriment of the medical model. It has also strengthened and expanded the enrollment of people with disabilities in basic and higher public education. However, in September 2020, the current government published a decree establishing a new Special Education Policy, few weeks later suspended by a Supreme Court precautionary measure, which again favors segregation in private assistance institutions. Among other aspects, the proposal takes a ride on the liberal economic discourse of disclaiming responsibility of the state, according to which families would have the right to "choose" the type of education they want for their children.

KEYWORD: Inclusive education policy. Special education. Disability.

Introdução

“O enclausuramento em face do diferente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente. É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”
(FACHIN, 2016)⁴

La disputa por el lugar de la escolarización de las personas con discapacidad en Brasil ha estado históricamente tensionada entre la educación pública y la educación segregada en instituciones privadas filantrópicas, como evidencian Laplane, Caiado y Kassar (2016). La

⁴ Ministro del Supremo Tribunal Federal en el texto del requerimiento en la Acción Directa de Inconstitucionalidad nº 5.357/DF, 2016.

tensión entre las escuelas comunes y las especiales fue el título del libro publicado en 1986 por el profesor Marcos Mazzotta. Después de más de 30 años retomamos aquí esta discusión ahora bajo nuevas bases, centrándonos en los principios de la educación inclusiva que analizamos a la luz de los Derechos Humanos (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; KASSAR, 2016; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; PLETSCH, 2020). Desde esta perspectiva, la política de inclusión educativa entiende que los sujetos con discapacidad deben tener acceso a la educación, participar en las actividades educativas y aprender. Esto implica la combinación de tres elementos: 1) el reconocimiento de la diferencia como constitutiva de lo humano; b) las especificidades en el desarrollo de los sujetos; y, 3) la convivencia con la diversidad cultural, en una escuela/universidad con todos y para todos.

El objeto de este artículo es cómo se ha tratado esta disputa entre el sector privado y el público y cómo se ha incorporado a las directrices federales para la Educación Especial. Asimismo, pretendemos discutir los cambios epistemológicos en la comprensión del fenómeno de la discapacidad, que pasa de una perspectiva biomédica en los años 90 a un modelo social basado en los Derechos Humanos en los años 2000, en consonancia con los avances de las políticas educativas inclusivas. Para ello, en términos metodológicos, proponemos un análisis de los documentos que tratan de las directrices políticas de la Educación Especial desarrolladas por los gobiernos brasileños, a saber: a) 1994 - Política Nacional de Educación Especial; b) 1999 - Política Nacional de Integración de la Persona con Discapacidad; c) 2001 - Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica; d) 2008 - Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Inclusiva; e) 2020 - Política Nacional de Educación Especial: Aprendizaje Equitativo, Inclusivo y Permanente.

Nuestro análisis toma como referencia las disposiciones contenidas en estos documentos sobre la indicación del espacio educativo de los alumnos de Educación Especial, el sistema de apoyos educativos y la definición de quién sería el público de Educación Especial. Para esta discusión dialogaremos con la producción científica del área y los documentos nacionales e internacionales sobre educación inclusiva, organizando el texto en tres ejes: a) Educación para Todos: avances, contradicciones y disputas políticas; b) la educación inclusiva como principio de los Derechos Humanos para la educación de las personas con discapacidad; y, c) los Derechos Humanos en riesgo: el desmantelamiento de la propuesta de educación inclusiva.

Educación para Todos: avances, contradicciones y disputas políticas

Tras el periodo de dictadura cívico-militar (1961-1985), se promulgó la Constitución de 1988 con amplia participación popular. En el proceso de elaboración de este documento, diferentes grupos sociales, que vivían al margen de sus derechos y buscaban una participación más efectiva en la sociedad y en las decisiones políticas que les concernían, obtuvieron importantes logros. Como afirma Gohn (2005, p. 8), la lucha de los "no ciudadanos" fue impulsada por la base jurídico-legislativa de esta Constitución.

La constituyente representó un importante avance en los derechos sociales y educativos de la población brasileña. Entre los logros: la asunción de la educación como un derecho social; la universalización de la educación obligatoria, pública y gratuita, asegurando, al menos legalmente, la educación de las personas que no tenían acceso al sistema escolar público; el establecimiento de principios de educación del alumno con discapacidad en la educación regular; la implementación del sistema común de apoyos complementarios o suplementarios para asegurar la inserción de las personas con discapacidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la implementación del esquema de colaboración entre la Unión, los estados, el Distrito Federal y los municipios, instituyendo la descentralización (LANNA JUNIOR, 2010; KASSAR, 2011).

Sin embargo, incluso para la Educación Especial, la disputa histórica entre la educación pública y las instituciones filantrópicas privadas segregadas fue explícita en la adopción del término *preferentemente* para referirse a la educación de esta porción de la población en la red de educación regular. En relación con las asociaciones público-privadas, Minto (2012, s/p) señala que, en contradicción con los avances sociales, fue también la Constitución, especialmente en el ámbito educativo, la que "no garantizó la exclusividad de los recursos públicos para las instituciones educativas mantenidas por el Estado, abriendo una brecha -que, por cierto, aún no se ha cerrado- para que el sector privado se apropiara de nuevas tajadas del fondo público para la educación".

No muy lejos, en el contexto de la crisis económica de la década de 1990, la diseminación internacional del ideal de una "*sociedad para todos*" creció. Ya en pauta en debates en el marco del Sistema de Organización de las Naciones Unidas, los preceptos de "*una educación para todos*" sostenido por los principios de una Educación Especial no segregada se ha anunciado. En 1993, en el documento Reglas Estándares sobre Ecuilibración de Oportunidades para Personas con Discapacidad (A/RES/48/96) (UNGA, 1994), en el

Apartado 48, Regla 6 – Educación, se afirmó que la educación de personas con discapacidad debe ser de responsabilidad de los Estados, insertada en los sistemas regulares de enseñanza.

De ahí, la Declaración de Salamanca, lanzada en 1994, en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y cualidad*, organizada por la UNESCO, con la participación de 92 países y numerosas organizaciones no gubernamentales, instituye la diseminación amplia del concepto de educación inclusiva, pasando a influenciar la elaboración de las políticas educativas públicas dirigidas a las personas con discapacidad. En este documento se presentó la idea de garantizar los Derechos Humanos, destacando el "compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y la urgencia de garantizar la educación de los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales en el marco del sistema educativo regular".⁵ (UNESCO, 1998, p. 2). Se reconoció, por tanto, que las personas con discapacidad tienen derecho a aprender dentro de procesos educativos en los que se satisfagan sus necesidades específicas. Las escuelas comunes representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad basada en el respeto a la diferencia y proporcionar educación para todos; también proporcionan una educación eficaz para la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y la relación coste-beneficio de todo el sistema educativo.

En este contexto, en 1994, en Brasil, se lanzó la Política Nacional de Educación Especial, que, según la publicación, fue ampliamente discutida con el movimiento de la sociedad civil. Para garantizar la atención educativa, este documento estableció objetivos generales y específicos en relación con la "interpretación de los intereses, necesidades y aspiraciones de las personas con discapacidad, conducta típica y altas capacidades" (BRASIL, 1994, p. 7). En cuanto a los tipos de apoyos y servicios, este documento presenta un amplio espectro, que en cierto modo apunta a la tensión entre las concepciones de discapacidad y Educación Especial que circulaban en la época, tales como: atención domiciliaria, clase común, clase especial, clase hospitalaria, centro integrado de educación especial, maestro itinerante, escuela especial, taller pedagógico, estimulación esencial y aula de recursos.

Lima y Mendes (2009), al analizar este documento, destacan las siguientes características principales: la concepción de la Educación Especial como transversal, impregnando todos los niveles y modalidades de la educación; su carácter complementario a la educación regular, siempre según el autor; la responsabilización de las instituciones

⁵ A lo largo del texto respetaremos las nomenclaturas y la terminología presentes en los documentos en las citas literales, incluso para dar visibilidad a las transformaciones de los modelos explicativos sobre la discapacidad.

especializadas en la prestación de servicios educativos complementarios al sistema de educación regular - a través de la colaboración público-privada, en la que se posibilita la transferencia tanto de fondos como de recursos humanos, es decir, la asignación de profesores de la red pública a la red privada; el reparto de la responsabilidad con la comunidad para reducir costes, pero también para la realización del derecho a la educación.

En otras palabras, aún en un escenario político de fuerte influencia de las directrices políticas internacionales, cuyo enfoque era la organización y universalización de la Educación Básica, como estrategia de la llamada "inclusión social", y posteriormente las directrices para la escolarización de alumnos con discapacidad en el sistema educativo regular, las tensiones políticas internas en la elaboración de la Política de 1994 mantienen un paradigma de integración en lugar de los preceptos de inclusión, difundidos en la Declaración de Salamanca, y mantiene el protagonismo de las instituciones privadas filantrópicas segregadas en la oferta educativa a los alumnos de Educación Especial.

En este mismo ambiente, tuvimos la aprobación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN nº 9.394/96). En términos generales, la educación se reorganizó entonces en dos grandes niveles: a) "educación básica", que ahora abarca la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria, la educación de jóvenes y adultos y la educación profesional; b) "educación superior", que ahora abarca los cursos y programas secuenciales y los cursos de grado, postgrado y extensión. En cuanto a la educación de las "personas con necesidades especiales", el capítulo dedicado a la Educación Especial mantiene la *preferencia* por la educación en el sistema escolar ordinario presente en la Constitución de 1988.

Todavía en la década de los 90 del siglo pasado, en contra de los logros alcanzados en la Constitución de 1988, debido a las reformas del Estado que impactaron profundamente en la educación, el derecho amplio estaba siendo reemplazado por la prioridad de la educación primaria, la universalización de la escuela secundaria y las políticas, desarrolladas a través de programas, centradas en los grupos sociales más vulnerables, con el fin de garantizar el acceso y la permanencia en la escuela, tales como la inscripción obligatoria, la edad de ingreso, la duración de los niveles de la educación, los procesos nacionales de evaluación del rendimiento escolar, las directrices curriculares nacionales, entre otros. En el ámbito educativo, los intereses del capital financiero, la internacionalización de la economía y la participación directa de las propuestas establecidas por las instituciones financieras internacionales, especialmente el Banco Mundial y el FMI, que condicionaron el apoyo financiero a las naciones subdesarrolladas o pobres a la incorporación de políticas sociales

diseñadas por ellas (PEREIRA, 2008; OLIVEIRA, 2011; KASSAR, 2011; SOUZA; PLETSCHE, 2017).

En el ocaso de la década de los 90, en 1999, se ratificó el Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), que regulaba diez años después la Ley nº 7.853 de 1989 (BRASIL, 1989), que establecía la *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Este documento consolidó las normas de protección y el sistema de cuotas y, en el ámbito de la educación, estableció la educación especial como modalidad escolar transversal en todos los niveles, obligatoria en los establecimientos públicos de enseñanza, preferentemente en la red regular, y, además, "la inscripción obligatoria en los cursos regulares de los establecimientos públicos y privados de la persona con discapacidad capaz de integrarse en la red educativa regular" (BRASIL, 1989). Sin embargo, también reiteró "la inserción, en el sistema educativo, de escuelas o instituciones públicas y privadas especializadas", y abordó además la necesidad de servicios "en escuelas especializadas exclusivamente cuando la educación en las escuelas regulares no pueda satisfacer las necesidades educativas o sociales del alumno o cuando sea necesario para su bienestar" (BRASIL, 1989). En esta lista de contradicciones entre los avances sociales y la permanencia de los dispositivos de tutela, este decreto todavía se basó en el modelo médico de la discapacidad, trayendo preguntas sobre la normalidad por la asunción de la incapacidad orgánica en la definición de la discapacidad: "[...] incapacidad para realizar la actividad, dentro del estándar considerado normal para el ser humano" (BRASIL, 1999).

Aunque se basaba en el modelo médico de la discapacidad, un paso importante de este decreto-ley fue la creación del Consejo Nacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Conade), con el objetivo de facilitar la descentralización del poder y la administración pública, estableciendo una interfaz entre la sociedad civil y los poderes públicos. Este Consejo representaba una forma de que la sociedad civil tuviera voz en las políticas relativas a los grupos que representan y luchara más activamente para garantizar la aplicación de la Política Nacional de Integración de las Personas con Discapacidad (SOUZA, 2013).

Educación inclusiva como principio de los Derechos Humanos para la educación de personas con discapacidad

En 2001, se establecieron las *Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica* (BRASIL, 2001a), en las que se asumía la Educación Especial como una modalidad de educación escolar con recursos y servicios educativos específicos, de carácter

transversal, y que puede ser complementaria (servicios de apoyo a la educación ordinaria como aula de recursos, apoyo a la enseñanza profesional e itinerante), complementaria (currículo enriquecido o aceleración educativa para alumnos con altas capacidades/sobredotación) o incluso sustitutiva (escuela o aula especial), "con el fin de asegurar la educación escolar y promover el desarrollo de las potencialidades de los educandos que presentan necesidades educativas especiales" (BRASIL, 2001, Art. 3º). Este documento oficializó en nuestro país los términos "educación inclusiva", aunque manteniendo la posibilidad de la Educación Especial como modalidad sustitutiva en redes paralelas a la educación regular y la transferencia de fondos y recursos humanos a instituciones privadas a través de asociaciones público-privadas, lo que en el análisis de Lima y Mendes (2006) termina por no potenciar la adopción de una política educativa inclusiva. Las estadísticas de la época corroboran esta afirmación, ya que en 2001, el 59% de las matrículas se concentraban en escuelas especiales, en su mayoría filantrópicas (BRASIL, 2001a).

En cuanto al público de la Educación Especial, al igual que en la Declaración de Salamanca, existe la denominación de alumnos con necesidades educativas especiales, que además de englobar a los alumnos con discapacidades, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades/superdotación, elige a los alumnos con otro tipo de dificultades de aprendizaje. Como vemos, el término necesidades educativas especiales amplió enormemente el público de la Educación Especial sin mostrar cómo se harían las valoraciones y qué equipo técnico sería el responsable de dicha actuación, por ejemplo, para definir quiénes serían los sujetos con marcadas dificultades de aprendizaje.

El documento señala que para esta categoría, la escuela podría incluso crear clases especiales que deberían ser transitorias. Sin embargo, teniendo en cuenta que históricamente muchos alumnos han sido y siguen siendo evaluados como alumnos con dificultades de aprendizaje e incluso con discapacidades intelectuales, esta clasificación puede contribuir a aumentar el número de niños evaluados con marcadas dificultades de aprendizaje, que pueden ser segregados de las clases ordinarias simplemente porque no se ajustan al modelo cartesiano de alumno ideal (SCHNEIDER, 1977; FERREIRA, 1995; KASSAR, 2002; SANTOS, 2006). Desgraciadamente, estas prácticas y políticas aún no se han superado a pesar de los avances jurídicos y conceptuales sobre la diferencia humana. Una investigación reciente de Paiva (2017) ha demostrado que muchos niños siguen siendo evaluados por sus propias escuelas como personas con discapacidad intelectual y, una vez identificados como tales, la etiqueta y el estigma permanecen y un número significativo de ellos abandona la escuela. A nivel internacional, Artiles y Kozleski (2019), en un estudio realizado en Estados Unidos,

descubrieron que los estudiantes pobres, negros y latinos eran los que con mayor frecuencia eran evaluados con problemas de aprendizaje y derivados a servicios especializados. Estos estudios corroboran la idea de que el modelo biomédico y la homogeneidad humana siguen presentes en las prácticas, los discursos y la cultura escolar.

De hecho, la década de 2000 estuvo marcada por una mayor tensión entre el desarrollo de políticas de referencia social para combatir la pobreza y las políticas alineadas con el capital financiero. Al inicio del gobierno de Luís Inácio Lula da Silva, en 2003, el objetivo era "combatir los problemas socioeconómicos característicos del segmento de bajo poder adquisitivo de la población y promover así condiciones de inclusión social para todos los segmentos de la sociedad, especialmente los desfavorecidos" (SOARES, 2010, p. 31).

Es en este período que la cuestión de la persona con discapacidad comienza a ser orientada por la carpeta de Derechos Humanos, vinculada a la Presidencia de la República. De esta época, cabe destacar la ratificación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (CDPD), en 2009; la transformación de Corde en la Subsecretaría Nacional de Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad (SNPD/SDH), en noviembre de 2009; y, la formulación del Programa de Inclusión Social de las Personas con Discapacidad (2007) y el Plan Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad "Vivir sin Límites 2011-2014", en diálogo con las metas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM/ONU), que articuló estrategias intersectoriales para enfrentar la discapacidad/pobreza, teniendo como ejes principales: accesibilidad, educación, asistencia y salud; la persona con discapacidad (ciudadano colectivo) cambia de lugar en el ámbito de los derechos y la política (SOUZA, 2017).

En consonancia con la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en 2015, el gobierno brasileño promulgó el Decreto nº 6.949, del 25 de agosto de 2009, por la Ley nº 13.146, del 6 de julio de 2015, más conocida como la Ley brasileña de Inclusión de la Persona con Discapacidad (LBI). El BIL representa un avance extraordinario para la garantía de los derechos educativos y sociales de las personas con discapacidad al "asegurar y promover, en condiciones de igualdad, el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales por parte de las personas con discapacidad, buscando su inclusión social y su ciudadanía" (BRASIL, 2015, p. 1). El BIL también presenta un conjunto de conceptos y acciones en diferentes áreas. En este artículo, destacamos la idea de accesibilidad y sus diversas definiciones, que en el análisis de Isabel Maior (2020) debe ser entendida como un Derecho Humano, como hemos señalado anteriormente. También destacamos el capítulo IV destinado a la educación, que garantiza un "sistema educativo inclusivo en todos los niveles y

el aprendizaje a lo largo de la vida para lograr el máximo desarrollo posible de sus talentos y capacidades físicas, sensoriales, intelectuales y sociales, de acuerdo con sus características, intereses y necesidades de aprendizaje" (art. 27).

También en el ámbito educativo, en el primer año de gobierno, hubo iniciativas de construcción de políticas públicas a través de escasos programas y por adhesión de las entidades federativas, centrándose en la educación inclusiva como meta para la escolarización de las personas con discapacidad. Entre los programas destacamos *el Programa Federal Educación Inclusiva: Derecho a la Diversidad*, que ya se centró en la formación de directivos y docentes a través del modelo de núcleos y multiplicadores municipales (PLETSCH, 2011). Otros programas fueron incorporados en 2007, en el ámbito del *Plan de Desarrollo Educativo* (PDE), de acuerdo con el Objetivo IX del Compromiso Todos por la Educación: "Garantizar el acceso y la permanencia de las personas con necesidades educativas especiales en las aulas de la educación regular, fortaleciendo la inclusión educativa en las escuelas públicas". Entre otras medidas, partiendo de la premisa de "la diversidad en igualdad como primer fundamento del acto educativo", propuso "dispositivos educativos específicos en los que se promueva el desarrollo humano de todas y cada una de las personas" (BRASIL, 2007a, p. 37).

En el núcleo del PDE, el gobierno lanzó, en septiembre de 2007, una propuesta de "Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva" (BRASIL, 2007a), proponiendo el fin de los servicios educativos especializados en las escuelas y/o clases especiales en instituciones filantrópicas, comunitarias y en todas las demás destinadas sólo a la asistencia especializada. Esta propuesta recibió innumerables críticas y la presión de las instituciones filantrópicas privadas segregadas hizo que, en noviembre, a través del decreto presidencial nº 6.253 (BRASIL, 2007b), se siguiera admitiendo la distribución de recursos del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica y Valoración de los Profesionales de la Educación (FUNDEB) para instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas con actuación exclusiva en educación especial.

Por lo tanto, en enero de 2008, la SEESP presentó una "nueva" versión de la "Política Nacional de Educación Especial desde la perspectiva de la educación inclusiva", que ahora prevé la atención especializada en aulas de recursos y centros de referencia especializados (BRASIL, 2008). La política de 2008 presenta la educación inclusiva como "una acción política, cultural, social y pedagógica, desencadenada en la defensa del derecho de todos los alumnos a estar juntos, aprendiendo y participando, sin ningún tipo de discriminación", entendiéndola en el ámbito de los derechos humanos que entiende la discapacidad en la perspectiva social y "combina la igualdad y la diferencia como valores inseparables, y que

avanza en relación a la idea de equidad formal contextualizando las circunstancias históricas de la producción de la exclusión dentro y fuera de la escuela" (BRASIL, 2008, p. 1). Prevé la escolarización de todos los alumnos con discapacidades, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades en la red educativa ordinaria, con el apoyo de la Atención Educativa Especializada (AEE) que se ofrecerá de forma complementaria (para los alumnos con discapacidades y trastornos globales del desarrollo) o suplementaria (para los alumnos con altas capacidades/superdotación) en el periodo extraescolar. Este estudiante se define de la siguiente manera:

1. Una persona con discapacidad es aquella que tiene deficiencias a largo plazo de naturaleza física, mental o sensorial que, en interacción con diversas barreras, pueden haber restringido su participación plena y efectiva en la escuela y la sociedad.
2. Los alumnos con trastornos del desarrollo global son aquellos que presentan alteraciones cualitativas en las interacciones sociales recíprocas y en la comunicación, un repertorio restringido, estereotipado y repetitivo de intereses y actividades. Este grupo incluye a estudiantes con autismo, síndromes del espectro autista y psicosis infantil.
3. Los alumnos con altas capacidades/supercapacidades muestran un alto potencial en cualquiera de las siguientes áreas, aisladas o combinadas: intelectual, académica, liderazgo, psicomotricidad y artes, además de mostrar una gran creatividad, implicación en el aprendizaje y realización de tareas en áreas de su interés (BRASIL, 2008, p. 11).

En esta Política los sistemas de enseñanza estaban orientado a convertirse en sistemas educativos inclusivos, ya en sintonía con los principios de los Derechos Humanos de la Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad (CDPD). Por ello, se sacó el documento el enfoque de la modalidad substitutiva de la Educación Especial en el sentido de otros documentos y programas que se estaban implementando en este gobierno.

Derechos Humanos en riesgo: el desmonte de la propuesta de educación inclusiva

En 2016, vivimos un golpe de Estado que destituyó a la presidenta democráticamente elegida Dilma Rousseff. Como resultado de este proceso, el entonces vicepresidente Michel Temer asumió el cargo y redefinió el plan de gobierno con la presentación del proyecto "Puente al Futuro", que preveía la reestructuración de varias áreas, especialmente las políticas sociales. En este proceso se inició la llamada "actualización" de la Política Nacional de Educación Especial desde una perspectiva inclusiva. Sin embargo, con la baja popularidad de su gobierno y la falta de coordinación política, el proceso no avanzó.

Cabe destacar que fue durante el gobierno de Temer que se instituyó la Ley N° 13.409, del 28 de diciembre de 2016, que modifica la Ley N° 12.711, del 29 de agosto de 2012, que prevé la reserva de vacantes para personas con discapacidad en los cursos de educación técnica y superior de nivel medio en las instituciones educativas federales. Este cambio ha aumentado el número de inscripciones de personas con discapacidad en la educación superior brasileña (CABRAL, ORLANDO; MELETTI, 2020). Al mismo tiempo, el mismo gobierno extinguió el Programa Incluir, considerado fundamental para las acciones de accesibilidad en las universidades federales (MELO; ARAÚJO, 2018).

A raíz de los acontecimientos políticos, hemos visto el avance de los discursos conservadores de extrema derecha y la intensificación de las fake news que, en 2018, contribuyeron a elegir a Jair Bolsonaro como presidente de la república. Justo en la inauguración, la primera dama Michele Bolsonaro pronunció un discurso en Libras, conmoviendo a los desprevenidos que no sabían lo que estaba por venir. También en su primer año de mandato se suprimió, por ejemplo, el puesto de intérprete de Libras en las carreras federales, lo que obligó a las universidades, sobre todo, a contratar mediante subcontratación.

En su segundo año de gobierno, durante la pandemia causada por el nuevo "coronavirus" (SARS-CoV-2), declarada por la Organización Mundial de la Salud el 11 de marzo de 2020, el gobierno federal presentó el 30 de septiembre de 2020 el Decreto 10.502, que establece la Política Nacional para la Educación Especial: Equitativa, Inclusiva y con Aprendizaje Permanente. Entre las más de 200 notas de repudio y mociones criticando el decreto provenientes de investigadores, asociaciones científicas, organizaciones de familiares de personas con discapacidad, asociaciones de personas con discapacidad, confederación de trabajadores de la educación, diputados y sectores del Ministerio Público Federal (ABRASCO, 2020; AMPID, 2020; ANPED-ABPEE, 2020; INSTITUTO ALANA, 2020; entre otros), se destacan tres aspectos.

La primera es que la propuesta del actual gobierno rompe con el principio de la educación inclusiva en el ámbito de los derechos humanos, al defender firmemente la segregación a través de las escuelas especiales, que en nuestro país son en su mayoría instituciones privadas de carácter filantrópico. El segundo se refiere al papel del Estado como proveedor de educación a las personas con discapacidad, en la medida en que la nueva política federal establece la primacía de la familia en la elección del tipo de educación que se ofrecerá a sus hijos, de acuerdo con el discurso neoliberal de la soberanía del consumidor en la libre elección del mejor proveedor de servicios educativos (SILVA et al., 2020;

PEREIRA; PLETSCH, 2021, en prensa), por lo que la rendición de cuentas del Estado para la educación de los niños y jóvenes con discapacidad. La tercera se refiere a los problemas de comprensión conceptual. Por ejemplo, la educación especial y la educación inclusiva se presentan como perspectivas educativas distintas. A nuestro entender, la Educación Especial es una modalidad educativa transversal con técnicas y recursos propios y especializados que trabaja en colaboración con la educación básica y superior para garantizar la inclusión y accesibilidad educativa de las personas con discapacidad (PLETSCH, 2020). La educación inclusiva es un paradigma de política pública que, inmerso en los supuestos de los derechos humanos, pretende inducir el acceso a la educación a grupos que históricamente sufren procesos de exclusión de derechos y que, por lo tanto, son excluidos del derecho a aprender en las escuelas de su comunidad, con pares de su edad en un ambiente constituido por/en la diversidad.

El texto de la Política Nacional de Educación Especial: Aprendizaje Equitativo, Inclusivo y Permanente (BRASIL, 2020a) utiliza datos oficiales como, por ejemplo, la insuficiente inscripción en los Servicios de Educación Especializada (AEE) y la falta de cualificación de los profesores para trabajar con estos alumnos para justificar y defender la segregación. Lo que el Ministro de la Corte Suprema (STF), en una orden judicial, el 1 de diciembre de 2020, la suspensión del decreto 10.502 que establece la política mencionada, dice que la norma no puede ser utilizado para "una involución en la protección de los derechos de estos individuos", en referencia a las personas con discapacidad (p. 24).

Otro aspecto que llama la atención en el documento, a pesar del reconocimiento de la Educación Especial como área de conocimiento en la CAPES y en el CNPq, es la negación de toda la producción científica acumulada en los últimos años sobre los avances legales, pedagógicos y científicos que involucran la escolarización de personas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas capacidades/supercapacidades. En este sentido, esta propuesta representa un retroceso al defender ampliamente el acceso a instituciones privadas filantrópicas segregadas, que se basa, sobre todo, en acciones tutelares (que se oponen a las agendas políticas de los movimientos sociales desde la época de la Asamblea Constituyente y a la participación decisoria de las personas con discapacidad) y en el modelo médico de entender la discapacidad.

El once de diciembre de 2020 ha empezado el juzgamiento en STF sobre la suspensión del Decreto 10.502, con previsión para finalizar el 18 de diciembre el corriente año. Los organismos científicos como la Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación (ANPED) y la sociedad civil se movilizaron y más de 20 pedidos de ingreso de

amici curiae (amigos de la corte) se presentaron al STF. En el marco de la defensa por la suspensión del decreto se ha creado el movimiento *Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva*, que representa más de 40 entidades de la sociedad civil, entre ellas la Asociación Nacional de Miembros del Ministerio Público para la Defensa de los Derechos de las Personas con Discapacidad y de las Personas Mayores (AMPID), en defensa de los principios de la política de educación inclusiva, tal y como establece la CDPD.

También se han presentado 8 *amici curiae* en defensa del decreto, entre ellos lo de la Federación Nacional de Educación e Integración de los Sordos (FENEIS), que comprende que los derechos de los sordos se han ampliado con el Decreto 10.502. No es novedad la defensa de espacios educacionales segregados en escuelas especiales bilingües por los sordos, pues creen que, como grupo lingüístico minoritario usuario de Lengua Brasileña de Señas (LIBRAS), solo agrupados con sus iguales es posible desarrollar la cultura y la identidad sorda. En la sustentación oral realizada en la ADI 6590 STF - *amicus curiae* por el representante de la FENEIS y de la Confederación Brasileña de Desportos de los Sordos (SBDS)⁶ hubo la defensa de que los sordos se entienden como una comunidad lingüística con identidad y cultura propia, cuestionando, incluso, el hecho de ser personas con discapacidad.

Sin embargo, en contra de esta idea, para iniciar sus argumentos, utilizan el lema internacional de la lucha de las personas con discapacidad: "Nada sobre nosotros sin nosotros". La idea de que la educación bilingüe es una modalidad educativa no está de acuerdo con la LDBEN/1996, que reconoce la Educación Especial como una modalidad, que incluiría la educación bilingüe. Asimismo, es importante señalar que los derechos educativos y lingüísticos de las personas sordas ya están garantizados por el ordenamiento jurídico nacional y se recogen en el BIL: "IV - ofrecer educación bilingüe en Libras como primera lengua y en la forma escrita de la lengua portuguesa como segunda lengua, en escuelas y clases bilingües y escuelas inclusivas" (BRASIL, 2015). ¿Vale la pena defender un decreto que ataca visiblemente los derechos humanos de la mayoría de la población discapacitada de Brasil sólo para reforzar un derecho ya conquistado?

Los defensores del decreto también señalan que una parte de la población con discapacidad no se beneficiará de la educación que se imparte en los colegios ordinarios, ya que demandan programas específicos, como la comunicación alternativa y otros recursos. Además de ser discriminatoria, esta visión es determinista e incluso capacitadora sobre las posibilidades de desarrollo humano. Hemos investigado los procesos educativos de niños con

⁶ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qv4CQV9Arco>. Consultado el: 13 dic. 2020.

pluridiscapacidades no orales desde 2012 y, actualmente, investigamos la escolarización y el desarrollo de niños con graves secuelas causadas por el síndrome congénito del virus del zika (SCZV). Los resultados de nuestras investigaciones han demostrado que la escuela incide positivamente en la participación y desarrollo de estos niños, siempre y cuando se les ofrezca el apoyo pedagógico necesario y el apoyo articulado, cuando sea necesario, de manera intersectorial, con la asistencia sanitaria y social (ROCHA, 2018).

Una de nuestras hipótesis, que está siendo investigada por un equipo interdisciplinario de más de 50 investigadores de la UFRRJ, UERJ, PUC-RJ, FIOCRUZ (ENSP e IFF), es que la inscripción de estos niños en las clases de la escuela común, con el apoyo adecuado, favorece su bienestar y, en consecuencia, califica su escolaridad y sus condiciones de salud. En este sentido, proponer acciones intersectoriales tomando como referencia el modelo social de la discapacidad y la funcionalidad humana para el desarrollo de los niños con discapacidades más severas (aquellos que, según el decreto, no se beneficiarían de la escuela común) requiere repensar la función social de la escuela como institución que, acogiendo la diversidad, amplía las posibilidades de desarrollo de los alumnos (DAINEZ; SMOLKA, 2019; PLETSCHE; ARAUJO; ROCHA, 2020), contribuyendo así al desarrollo de una sociedad más solidaria, basada en la justicia social, aspecto central para el fortalecimiento de la democracia y la cultura de los Derechos Humanos.

Por último, no podemos dejar de destacar que de los 1,3 millones de matrículas de alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y/o altas capacidades/superdotación en Brasil, según el Educacenso de 2019, el 92% estaban en clases regulares de la educación ordinaria, en su mayoría en el sistema público de enseñanza (BRASIL, 2019). En este contexto, los argumentos y posiciones presentados a lo largo de este artículo indican que el desafío es calificar y ampliar la financiación de la escuela pública brasileña para acoger la diversidad y la pluralidad que la constituyen, "no cabiendo al Poder Público recurrir a los institutos de clases o escuelas especializadas para eludir las disposiciones de inclusión educativa de todos los alumnos" (TOFFOLI, 2020, p. 24). Concluimos este artículo reiterando nuestra posición a favor de una educación pública, universal y gratuita, avalada socialmente y por los principios de los derechos humanos. Entender que el camino más poderoso para el desarrollo de la persona con discapacidad es la convivencia con los demás y viceversa, porque es en la interacción con la diferencia donde nos humanizamos.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos la financiación del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq); Fundação de Apoio a la Investigación del Estado de Río de Janeiro (FAPERJ) (Edital Jovem Cientista do Nosso Estado y Edital Grupos Emergentes Processo E-26/010.002186/2019; Edital Auxílio Pesquisador Recém Contratado 2019 - Processo E-26/211.321/2019; Programa de Incentivo a la Producción Científica, Técnica y Artística-Prociência Faperj/UERJ).

REFERENCIAS

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B. Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, 2019.

ABRASCO. **Nota de repúdio ao Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/>. Acesso em: 25 out. 2020.

AMPID-Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos. **Nota de repúdio contra o Decreto n. 10.502. 2020**. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/nota-publica-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-2020/>. Acesso em: 25 out. 2020.

ANPED-ABPEE. **Repúdio sobre o Decreto n. 10.502**, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>. Acesso em: 25 out. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 25 de outubro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portador de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação/ SEESP, 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Educacenso.** Brasília, DF: INEP, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 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: MEC, out. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – versão preliminar.** Brasília, setembro de 2007a.

BRASIL. **Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.253%2C%20DE%2013%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202007.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,2007%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008.

BRASIL. **Lei n. 10.753, de 30 de outubro de 2003.** Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, DF, 31 out. 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10753-30-outubro-2003-497306-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Educacenso**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2019.

BRASIL. **Decreto n. 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, 01 out. 2020. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: dezembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida**. Brasília, DF: MEC/SEMESP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Medida Cautelar na ação direta de Inconstitucionalidade 6.590**. Distrito Federal. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105412>

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-18, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945187853>

DINIZ, D.; BARBORA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n 11, p. 65-77, 2009.

INSTITUTO ALANA. **A inconstitucionalidade do Decreto n. 10.502/2020**. Disponível: <https://alana.org.br/>. Acesso em: 10 dez. 2020

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**. 3. ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1995.

GOHN, M. G. **O Protagonismo da sociedade civil**. Movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p.

KASSAR, M. C. M. Políticas nacionais de educação inclusiva - discussão crítica da Resolução 02/2001. **Ponto de Vista** (UFSC), Florianópolis, v. 1, n.3/4, p. 13-25, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1300>. Acesso em: 13 dez. 2020.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016157049>

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p.

LAPLANE, A.; CAIADO, K.; KASSAR, M. As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497/18546>. Acesso em: 25 out. 2020.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Políticas nacionais para a educação das pessoas com deficiência. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO TEMPO PRESENTE, 5., 2009, Uberlândia. **CD-ROM Anais**. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

MAIOR, I. L. Pessoas com deficiência no contexto da pandemia do COVID-19. In: **Palestra no III Congresso Nacional de Inclusão na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TH1ZrfyPuwo>. Acesso em: dezembro de 2020.

MAZZOTTA, M. **Educação Escolar comum ou especial?** São Paulo, SP: Pioneira Novos Umbrais, 1986.

MELO, F. R. L. V.; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. esp., p. 57-66, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018046>

MINTO, L. W. **Globalização, transição democrática e educação (inter)nacional (1984...)**. 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_transicao_democratica_intro.html. Acessado em: 13 dez. 2012.

OLIVEIRA, D. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

PAIVA, C. **O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado**. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro 1944 – 2008**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. 502 p.

PEREIRA, J. M. M.; PLETSCHE, M. D. A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, 2021. No prelo.

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

PLETSCHE, M. D. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento - Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p.1-15, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>

PLETSCHE, M. D.; ARAUJO, P. C. A.; ROCHA, M. G. S. A importância de ações intersetoriais como estratégia para a promoção da escolarização de crianças com a síndrome congênita do zika vírus (SCZV). **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 193-210, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22195/2447-524620202532924>

ROCHA, M. G. S. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com deficiência múltipla**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

SANTOS, R. A. **Processos de escolarização e deficiência**: trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. 2006. 197 f, Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, G. F. *et al.* Educação Especial e diversidades: emergências atuais. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, p. 7-14, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v25i1.6697>

SOARES, M.T. N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade**: Estudo de Caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. *In*: VELHO, G. (Org.). **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2003.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F. As pessoas com deficiência e a educação: políticas sociais e de educação inclusiva nos governos do PT (2003-2011). **Agenda Social (UENF)**, v. 10, n. 1, p. 44-59, 2017.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 97, p. 1-23, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500887>

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994) (BR/1998/PI/H/7). Brasília: UNESCO, 1998.

UNGA. Resolution A/RES/48/96, of 04 March 1994. **Standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities.** General Assembly, 4 mar. 1994.

Cómo referenciar este artículo

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. ¿Educación común o especial? Análisis de las directrices de la política de educación especial de Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1289-1309, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>

Enviado el: 15/12/2020

Revisiones necesarias el: 28/01/2021

Aceptado el: 03/03/2021

Publicado el: 01/05/2021