

## O Decreto 10.502/2020 para além das oposições e da acolhida acrítica: um convite a rever-se no espelho?

*The Decree 10.502/2020 beyond opposition and uncritical acceptance: an invitation to look in the mirror?*

**José Raimundo Rodrigues**

Prefeitura Municipal de Vitória – Vitória – Espírito Santo – Brasil

**Katiuscia Barbosa Olmo**

Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – Espírito Santo – Brasil

**Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado**

Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória – Espírito Santo – Brasil

---

**Resumo:** O presente artigo problematiza o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, como (in)oportuno desencadeador de reflexões sobre a educação especial e sobre a educação bilíngue. O Decreto suspenso após julgamento do Supremo Tribunal Federal e revogado pelo presidente Lula, constitui-se, historicamente, como uma referência de uma ação de governo da educação especial, vinculada às políticas de educação de cunho neoliberal, afinadas com organismos internacionais, que enfatizam competências e fragilizam ainda mais a escola pública. Neste sentido, o Decreto gerou oposições, mas, surpreendentemente, uma acolhida por alguns segmentos, particularmente, a comunidade surda que sentiu-se contemplada numa proposta de educação bilíngue. Consideramos, que tal documento propicia uma séria reflexão acerca da educação especial, uma profunda avaliação do que foi realizado nas últimas duas décadas e aponta desafios a serem ainda devidamente enfrentados ao se idealizar uma educação bilíngue, constituindo-se com um marco histórico desse desejo da comunidade surda. Este texto, de cunho bibliográfico e documental, oferece um panorama desse contexto e nos convida a olhar através do espelho enquanto se aguardam novas determinações acerca da educação bilíngue no Brasil.

**Palavras-chave:** Legislação. Política Nacional de Educação Especial. Educação de surdos.

**Abstract:** This article discusses the Decree 10.502 of September 30, 2020, as an (in)opportune trigger for reflections on special and bilingual education. The Decree, which was suspended after a judgment of the Federal Supreme Court and revoked by President Lula, historically, is a reference of a special education government action, linked to neoliberal education policies in tune with international organizations, which emphasize competencies and further weaken the public school. In this sense, the Decree has generated opposition, but surprisingly, it has been welcomed by some segments, particularly by the deaf community, which felt contemplated in a proposal for bilingual education. We believe that this document provides a serious reflection on special education, an in-depth evaluation of what has been achieved in the last two decades, and points out challenges that still need to be properly addressed when idealizing bilingual education that constitutes a milestone in this desire of the deaf community. This text, of a bibliographic and documentary nature, offers an overview of this context and invites us to look through the mirror while waiting for new determinations about bilingual education in Brazil.

**Keywords:** Legislation. National Special Education Policy. Deaf Education.

---

“[...] Vamos fazer de conta que o espelho ficou todo macio, como gaze, para podermos atravessá-lo. Ora veja, ele está virando uma espécie de bruma agora, está sim! Vai ser bem fácil atravessar...” Estava de pé sobre o console da lareira enquanto dizia isso, embora não tivesse a menor ideia de como fora parar lá. E sem dúvida o espelho estava começando a se desfazer lentamente, como se fosse uma névoa prateada e luminosa. No instante seguinte Alice atravessara o espelho e saltara lepidamente na sala da Casa do Espelho. (LEWIS CARROLL, 2002, p. 137,138).

## 1 Entrando no jogo de espelhos para refletir

Lewis Carroll narra a entrada de Alice na casa do espelho como acontecimento que permite à personagem visitar antigos conhecidos, descobrir novas possibilidades, arriscar-se num jogo de xadrez e colocar-se num mundo surreal. É pelo espelho, deixando-se passar por ele, permitindo-se mergulhar nele, que Alice pode rever-se no estranho, no desconhecido. Esse movimento de Alice dá início a uma aventura. Em vez de prender-se às velhas concepções, Alice arrisca-se.

A literatura conserva o poder simbólico do espelho<sup>1</sup>. De instrumento mágico a dizer a verdade ou fonte de contemplação de uma beleza apaixonante, o espelho é um convite a se reflexionar. Ele está ali, dado no cotidiano, discretamente nos aguardando para nos lançar ao encontro de nós mesmos. Olhamos para o espelho como um espéculo, afinal, nos convida à especulação; é proposição de tensões, é movimento

<sup>1</sup>Conforme Ana Lúcia Souto: “Podemos considerar os espelhos como contradições, ao mesmo tempo fictício e real... um elemento que pode trazer uma imagem embaçada e distorcida da realidade assim como aqueles encontrados na região do Egito antigo, datado de 3.000 a.C, feitos de bronze polido, que ao mesmo tempo que conseguem espelhar algo de válido no adulterado. Um objeto que revela a verdade daquele que o possui, pode ser utilizado como ferramenta de vaidade e de vingança, como no conto de fadas da Branca de Neve e os Sete Anões, de autoria dos irmãos Grimm. Antes mesmo de ser domado, materializado e capitalizado, o reflexo apresenta por meio da mitologia grega de Narciso o amor exacerbado por sua própria imagem, busca-se uma imagem, espelhar-se, uma busca e encontro consigo mesmo. Acreditamos que há esta contraposição o tempo todo no jogo, neste jogo que ora o fictício se torna real - a verdade, ora a verdade se torna fictícia - falsa.” Link: < <https://pt.khanacademy.org/science/3-ano/materia-e-energia-luz/fenmenos-luminosos/a/historia-dos-espelhos>>.

de idas ao passado, é lançamento de olhares para o futuro, é um inquietar-se desde o presente.

O olhar-se no espelho está muito distante da compreensão positivista. Nele há sim uma dada verdade, mas não a verdade em absoluto. O espelho, dependendo de seu ângulo, falseia a realidade, a distorce, modifica, embaça, arranha. O estado do espelho, de certa forma, interfere no nosso olhar. Entretanto, independente de suas qualidades e também defeitos, arranhões, riscos, trincas, ao nos colocar diante do espelho, defrontamo-nos.

Todo esse preâmbulo consiste na proposição de tomarmos o Decreto 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*, como um espelho diante do qual desejamos rever nossa experiência de educadores vinculados à educação especial e também repensar algumas questões sobre a educação bilíngue. Inúmeras foram as reações diante do decreto, polarizando rapidamente repúdios e aceitação irrestrita, entremeadas de algumas posturas que tentaram lê-lo desde um horizonte mais crítico e radical, no sentido, de ir às raízes do problema nele apresentado. O Decreto 10.502/2020 foi suspenso no dia 01 de dezembro de 2020 pelo Supremo Tribunal Federal após ação de inconstitucionalidade impetrada pelo PSB (Partido Socialista Brasileiro). Dentre várias ações revogadas do governo anterior pelo presidente Lula, o Decreto 10.502, considerado por muitos como “decreto da exclusão” foi tornado sem efeito pelo Decreto 11.370, de 1º de janeiro de 2023.

A despeito disso, consideramos que tal documento anulado merece uma reflexão enquanto aporte histórico e registro de uma ação contextualizada em um dos governos que afirmava estar em consonância com as demandas da comunidade surda, tendo sido recebido por parte dessa comunidade como passo significativo na constituição de uma educação bilíngue. Tomar o Decreto 10.502 como um espelho é desejar deter-se diante dele não apenas para refutá-lo/repudiá-lo, mas para fazer um exercício de revisão do que foi constituído historicamente e do como se tem

desenvolvido aquela política de educação especial delineada ainda nos contextos democráticos de governos mais dialógicos com os movimentos populares e menos afeito aos condicionamentos neoliberais.

Portanto, o que motiva essa produção de cunho bibliográfico é sugerir uma reflexão a partir do encontro com o texto do Decreto 10.502/2020, inspirados por uma constelação teórica que nos assiste com suas produções. Procuramos refletir sobre a educação especial desde o horizonte das contribuições, interlocuções de Freitas (2002), Dubet (2020), Santos (2010), Meirieu (2005), Silva, Sobrinho (2020), Oliveira (2020) e Gramsci (1999). Além disso, temos em Foucault (2013), na sua compreensão de heterotopia, mais um interlocutor. A cada aporte teórico novas facetas se podem vislumbrar no encontro com este espelho a nós ofertado em tempos de pandemia. E esse dado faz-se aqui essencial, pois foi num dos momentos mais delicados de sofrimento da nação, com milhares de mortes em decorrência de negligência do governo federal, que tal Decreto foi instituído.

## **2 No espelho, desnaturalizar a inclusão**

Não há fronteiras nítidas, não há regras definitivas, não há razões que sustentem a metanarrativa da inclusão diante de bons questionamentos sobre as delimitações das fronteiras. No entanto, há uma necessidade vital, considerando-se um tipo de racionalidade moderna, de que as fronteiras da in/exclusão sejam mantidas (LOPES, 2007, p.18).

Conforme Lopes (2007), a invenção da inclusão não resiste a bons questionamentos, contudo, as fronteiras da in/exclusão, principalmente no momento em que, de alguma forma, ela passa a ser ameaçada, insistem em não ser borradas. Ao dizer isso, a autora não está afirmando que a inclusão não exista ou que a inclusão não seja algo bom e produtivo para quem dela usufrui de outras condições de vida e de vida na escola. Diferentemente, ela afirma que a inclusão é uma invenção discursiva. Isso significa que

é algo produzido por práticas forjadas em diferentes campos de saber, por exemplo, da educação, da sociologia, da medicina, da psicologia, do direito, etc.

Também é uma prática forjada nas inúmeras lutas por direitos de participação social, de acesso à escola, à saúde, à aprendizagem, entre outros espaços nos quais grupos historicamente discriminados de forma negativa (CASTEL, 2008), não tiveram acesso. Portanto, trata-se de uma invenção, do ponto de vista da militância, útil, e, sem dúvida, necessário no contexto da história política, econômica e social brasileira. O que faz Lopes (2007) problematizar o conceito e os usos da inclusão é a proliferação de seus sentidos e o barateamento de seus usos na atualidade. A inclusão parece ter conseguido um status de verdade que não se pode mais pensar fora de seus limites. E aqui temos um problema de certa dogmatização e inquestionabilidade de uma prática.

Na dinâmica do espelho há sempre a sutileza do movimento e do deslocamento, da luz que invisível faz seu caminho em busca do reflexo. Na invisibilidade do movimento são as faces que se desejam mostrar a conhecer. Por isso o convite a desnaturalizar o que denominamos de inclusão. Freitas (2013) nos auxilia a compreender que a chamada inclusão não é um fato natural dado por si na história social e, especificamente, na da educação. É na escola moderna, com seu processo de homogeneização e sincronização, que se aponta de imediato para a existência daqueles que não se adequam ao previsto, que rompem com a ordem programada, que subvertem o esperado.

Se aprender é algo possível a todos, certo é que cada um o realiza em tempos e modos distintos e, alguns, em função de alguma vulnerabilidade, explicitam isso com mais clareza. Assim, podemos nos posicionar como aqueles que, detendo-se na limitação do corpo, reduzem o outro à ineficiência, ou arriscarmo-nos a romper com a armadilha desta lógica e considerar que “[...] deficiências e não deficiências só se tornam distinguíveis na experiência que constitui a própria sociedade. Isoladamente não se é deficiente” (FREITAS, 2013, p. 41).

Freitas nos mostra como historicamente há sempre movimentos que, apesar de aceitarem a premissa de uma educação para todos, desejam ou adequar a pessoa com deficiência à realidade escolar, negando-lhe que possa ser quem é e como é ou colocá-los para fora da escola:

A presença desses atores dentro da escola resulta de significativas lutas da sociedade em prol do reconhecimento e da garantia de direitos universais sem exceção. Por isso, ao mesmo tempo que se torna necessário reconhecer que a estrutura da escola precisa, de fato, mudar para incluir, também é necessário reconhecer que a presença dessas crianças e adolescentes, ainda que sejam permanentemente empurrados para fora, é uma presença que qualifica e transforma para melhor o relacionamento entre todos os protagonistas do cotidiano escolar. (FREITAS, 2013, p. 64).

O Decreto 10.502/2020 pode ser lido nesse arco interpretativo. Parece ser uma proposta de política de educação especial que explicita certo desejo de colocar para fora da escola comum aqueles que nela tendo chegado fomentaram a exigência de novas práticas. Por isso, insistimos, tal como espelho é preciso passar pelo Decreto...

Se a inclusão é um imperativo de Estado, conforme afirma Lopes (2009), não há quem, em algum momento, não esteja nas grelhas que a determinam, porém há quem, por alguns momentos, resista às práticas de inclusão, esquecendo-se dela (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2015, p.7).

Nas últimas décadas a constituição de uma política de educação especial inclusiva procurou atender às normativas das convenções internacionais das quais o Brasil era signatário e também traduzir legalmente para o país aquilo que se apresentava como uma nova forma – e mais coerente – de se pensar as questões relativas às pessoas com deficiência e, no caso da escola, as questões daqueles que teriam necessidade de um atendimento educacional especializado. Tal processo não se deu de forma pacífica, sem atritos ou distante de interesses políticos e econômicos. Maria Abádia Silva (2002) retrata bem esse jogo de tensões:

Uma síntese crítico-reflexiva demonstra que as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, são estabelecidas pelas instituições financeiras internacionais, com a anuência dos governos e das elites conservadoras locais, para as comunidades científicas e educacionais de maneira prescritiva, objetiva e dissimuladamente, e, não sem resistência e alterações, são executadas, alteradas e assimiladas pela sociedade. Para elaborá-las, hierarquizá-las e priorizá-las, ocorrem os embates político-econômicos e ideológicos entre as prescrições externas, os pactos político-partidários de origem estatal, empresarial e a sociedade civil representadas pelos cidadãos e pelas entidades acadêmicas e sindicais, defensores da educação pública, laica com qualidade que responda melhor às necessidades reais da comunidade educacional local (SILVA, 2002, p. 96).

É neste tabuleiro entre intervenção e consentimento que também as exigências em relação à educação especial eram pactuadas internacionalmente e repactuadas nacionalmente. Ou, se quisermos nos servir das dicotomias percebidas por Boaventura Sousa Santos (2010) e com elas lermos a realidade, as políticas de educação especial parecem transitar entre emancipação/regulação e apropriação/violência (SANTOS, 2010). Se por um lado elas traduzem elementos que mostram o desejo de emancipação e contribuem para regular ações, por outro, também significam a apropriação de um público pelos interesses neoliberais que, cada vez mais, irão exigir percursos formativos em vistas a uma integração no mercado de trabalho cada vez mais escasso e exigente quanto à capacitação.

Na leitura de Freitas (2002) ao analisar as políticas de educação especial:

Quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade. (FREITAS, 2002, p. 310).

### 3 A escola que reflete in/exclusões

Esse movimento de rever as políticas de educação especial nos coloca diante do fato de que também a escola pode ser espaço de exclusão. E que mesmo as políticas de inclusão podem gerar exclusões. Essa questão foi bem abordada por Lopes e Dal'Igna (2007), Fabris e Lopes (2013) sob a expressão “in/exclusão”. Dubet já nos alerta acerca disso ao nos apontar que a escola não apenas é reprodução do que existe na sociedade e, assim, reprodutora da exclusão social, mas que também no seu interior cria mecanismos excludentes.

A escola pública permanece em dívida com a grande maioria de seus estudantes, pois nela se reproduzem e se criam mecanismos de exclusão. Aplicando esse pensamento à educação especial, talvez, no cotidiano escolar, seja a modalidade que mais experimente os processos de exclusão, em muitos casos, a começar por uma interpretação confusa acerca do professor da educação especial, do papel dos estagiários, das salas multifuncionais. Tudo isso parece gerar uma “microescola” dentro da escola e, conseqüentemente, também marcada pelas exclusões criadas pela própria escola:

Ou seja, as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (DUBET, 2003, p. 34).

Assumir os limites que se nos interpõe não significa negar as inúmeras conquistas, mas novamente problematizar a tensão entre o que desejamos e aquilo que nos foi possível construir na realidade de uma escola pública que, talvez, nunca tenha chegado a ser considerada uma prioridade política no país. Ainda acolhendo as contribuições de Dubet temos que

a escola é um espelho, ela se adapta a tudo que produz mudanças de comportamento (novas tecnologias, internet, celular etc.). Mas o que fazemos com essas convulsões? Como podemos integrá-las em um projeto educacional? Essas perguntas não parecem interessar a muitas pessoas. (DUBET, 2013, s.p.).

Dubet contribui ao apontar que no interior da escola os próprios estudantes percebem o jogo perverso a que são lançados e reagem a ele. O fracasso escolar é construído sistematicamente, pois “a igualdade das oportunidades repousa sobre uma obrigação de participar da competição; retirar-se dela é uma forma de derrota e de abandono” (DUBET, 2020, p. 72). E muitos alunos, para conservarem sua dignidade, optam por sair do jogo.

Percebe-se, pois, que a educação especial está no influxo de vários fatores. Se em parte reflete o momento neoliberal, como contemplado por Silva (2002) exige então análises que contemplem os processos de financiamento dessa modalidade. Pesquisas têm apontado o quanto a questão do financiamento explicita a complexa e fortemente enraizada relação entre público e privado. As instituições especializadas, ao longo das últimas décadas, têm incansavelmente procurado assumir parte significativa – já que integralmente a legislação não o permite – dos orçamentos aplicados à área de educação especial.

Em torno do argumento do direito de “escolha da família” quanto à escolarização do estudante com deficiência, essas instituições se apresentam de forma agressiva no cenário das discussões políticas, tensionando ainda mais as conquistas da inclusão realizada desde a PNEE (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) em 2008. Concordamos com Oliveira e Sobrinho (2020, p. 7) quando denotam isso desde o estado do Espírito Santo, pois “o argumento de ‘escolha’ parental não potencializa a dinâmica formativa dos alunos – principais interessados –, mas ao contrário, os recoloca dentro da ‘caverna’, com a propensão de fechá-los em si mesmos”.

Talvez, seja oportuno recordar que o próprio texto da PNEE/2008 modifica a versão preliminar, ou

seja, o Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. No texto da PNEE/2008 não se assumiu o item *IV - Orientações para os sistemas de ensino* em cujo seio havia clara e manifesta proposta de que não se investisse doravante em novas instituições especializadas. O Decreto 10.502/2020 ao insistir nesse argumento reforça as possibilidades de segregação dos estudantes com deficiência e se beneficia da aparente generosa acolhida propagandeada pelas instituições especializadas.

#### 4 Rever o sentido da escola

Ao questionar algo sobre a educação especial é sobre toda a escola que se está questionando. Uma revisão da educação especial é um apelo à revisão da escola nas suas raízes mais profundas. Meirieu nos ajuda a refletir sobre o sentido da escola ao vinculá-lo à democracia:

Assim, em uma democracia, por mais paradoxal que isto possa parecer, os princípios fundamentais da Escola não resultam da escolha dos cidadãos, e sim de condições a priori que tornam a democracia possível. Escolher a democracia é não se dar o direito de escolher qualquer escola, mas escolher a Escola cujos princípios levam justamente ao advento e à renovação da democracia (MEIRIEU, 2005, p. 27).

Praticamente todos os estudantes necessitam de algum tipo de atendimento educacional especializado. Os índices de evasão – mais altos no passado, mas ainda presentes –, as taxas gritantes de pouca assimilação dos conteúdos, o desinteresse pelos saberes escolares revelam uma fissura antiga e reformada com diversos modismos.

Ao recordarmos os limites da escola pública em geral queremos sinalizar o quanto a educação especial partilha dessa realidade. E, talvez o espelho nos grite oportunamente que, em muitas situações, também não temos conseguido educar os ditos “normais”, abrindo precedentes para que questionem violentamente a sua existência. Meirieu nos adverte:

[...] abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial da sua existência [...]. Uma escola que exclui não é uma Escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva. (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Todavia, é essa mesma escola que vem há anos se reformulando e procurando ofertar, apesar dos parcos investimentos, uma educação de qualidade. A escola é mais uma peça desse jogo complexo, não podendo jamais ser culpabilizada por fracassos. Nem mesmo culpabilizar seus profissionais. A melhor atitude seria permitir-se uma séria revisão e avaliação de sua realidade, um verdadeiro diagnóstico que permitisse traçar metas realizáveis e relacionadas às demandas. Elemento que, segundo Saviani era imprescindível para a elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024):

A ausência de diagnóstico tornou o plano bem mais frágil. Com efeito, é o diagnóstico que, ao caracterizar a situação educacional com seus problemas, limites, carências e perspectivas, põe em evidência os elementos que justificam o enunciado das metas e a necessidade de que sejam alcançadas. Não havendo diagnóstico, as metas resultam arbitrarias. (SAVIANI, p. 328).

O diagnóstico que a atual situação nos provoca, pode ser, a propósito de arriscar-se pensar outras formas do agir escolar, oportunidade de não pensarmos somente a educação especial como uma modalidade, mas de pensarmos no contexto mais amplo das lutas da educação básica e com elas sintonizada. Esta ampliação do ângulo reflexivo talvez nos insira numa investida contra aquilo que realmente tem impedido o aprendizado no interior da escola e aquilo que pode potencializá-lo como sábia rebeldia contrastante com os interesses hegemônicos.

#### 5 Quando o espelho mostra cisões

O espelho do Decreto 10.502/2020 lançou-nos na face uma clara divisão. Uma comunidade, que não

se limita jamais à questão da deficiência física, mas se constitui historicamente como minoria linguística, recebeu o Decreto como notícia alvissareira, como inaudita realização de uma utopia há muito sonhada que seria a institucionalização de escolas bilíngues. E é aqui que o espelho se cinde.

A nota da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), apoiando o Decreto e sugerindo pequenos ajustes, reverberou um conflito de décadas, mas também apontou para uma colonialidade atrelada à educação de surdos. Recorde-se a ameaça de fechamento do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) em 2011 por parte de um Ministério da Educação que se dizia adepto da inclusão.

Essa nota, ainda, pode ser interpretada, conforme Lopes (2020), como um ricocheteio das decisões tomadas em 2008 sem uma discussão ampla do que significa este espaço com este grupo que tanto diverge nos diferentes significados que a palavra segregação produz. A partir de um grande ressentimento causado pela cisão entre o grupo dos sujeitos surdos do grupo maior da educação especial, potencializou-se uma prática revanchista entre os surdos, haja vista que de alguma forma, sentiam-se contemplados pelo Decreto.

Todavia, era naquele “governo”, o mesmo que desarticulou a PNEE, que se propunha a possibilidade da realização de uma perspectiva de escola em que a Libras fosse língua de ensino e contemplasse as demandas dos estudantes surdos, embora não apontasse os elementos para concretizá-la. Como essa escola se efetivaria? Que profissionais poderão assumi-la? Que verbas a ela se destinariam? Que sujeitos seriam atendidos? Qual a compreensão de bilíngue que guiaria tal proposta? Havia mais perguntas que respostas, pois o Decreto 10.502/2020 afirmava uma nova política em relação aos surdos, mas não demonstrava seus constitutivos mais práticos tanto a curto como a longo prazos.

Pode-se então de alguma forma concluir que, apesar dos esforços dos defensores de que a educação bilíngue se configure fora da educação especial (haja vista que existia uma diretoria de

educação bilíngue e outra de educação especial) havia uma aceitação de que aquela política ainda permanecesse no âmbito da educação especial puramente por conta do financiamento.

Temíamos que, como outrora, tal possível presente dado aos surdos fosse tão somente um caco de vidro com brilho aparente. Uma recordação de nossa colonialidade talvez ajude: “A Europa ofereceu muita missanga, muitos vidros e espelhos, mas para os outros se verem. Porque eram indígenas, bárbaros e nunca se tinham visto ao espelho. Dessa maneira os ludibriou, trocando espelhos por ouro e produtos valiosos” (SANTOS, 2011, p. 27). E, algumas perguntas não poderiam ser silenciadas: O que naquela troca seria retirado da comunidade surda? Ou ainda, quanto custaria o aparente privilégio de contemplar apenas um segmento dentro do chamado público alvo da educação especial? O Decreto alcançou o objetivo de dividir para melhor governar?

Outra cisão que, apesar do contexto de pandemia, começou a pulular como uma “fala proibida” – porque politicamente incorreta – mas presente no interior da escola, era que o Decreto 10.502/2020 “resolveria nossos problemas”. Ou seja, para muitos professores, inclusive alguns de educação especial, que, ao longo dos últimos anos argumentavam não ter a devida formação para atuar com crianças com necessidades educacionais especializadas, o Decreto parecia confirmar o desejo jamais extinto de que tais crianças estivessem fora da escola. A segregação permanecia no ideário de muitos como a salvação para as pessoas com deficiência.

Ao mesmo tempo, para a comunidade surda, o estar num espaço separado significaria o oposto da segregação, pois a proposta do Decreto se coadunava com certa idealização acerca da educação bilíngue que, considerando elementos práticos bastante objetivos como a interação entre pares, a presença de professores surdos, a condução das aulas em Libras, experimentava também certa angústia por perceber o quão variada era a situação dos surdos no Brasil e os riscos de certa ineficácia da proposta.

## 6 O projetar-se para além do espelho

Que instituição é essa que desejamos preservar e a qual denominamos escola? A quem ela se destina? Meirieu (2005) nos alerta que a vocação da escola é abrir-se para todos, não ser excludente e, para isso, é necessário que aceite leis comuns, que se torne espaço de adesão a valores comuns e que em seu interior possam coexistir histórias. Nas palavras do autor:

[...] ninguém deve sentir-se excluído, atingido em sua integridade ou desprezado em sua identidade no interior de um espaço público. O espaço público, nessa perspectiva, não é a negação de histórias e de adesões individuais; é o lugar possível de coexistência destas e de realização de um projeto comum (MEIRIEU, 2005, p. 45).

Possivelmente, aqui nos ajuda a percepção do Gramsci (1999) sobre a escola unitária como espaço-tempo em que no contato com o saber se gesta o novo. A própria luta de Gramsci contra o modelo de escola italiano<sup>2</sup> proposto pelo governo pode nos servir como inspiração. É rompendo com o previsível de determinados governos que podemos apontar, desde do interior da escola, outra forma de se pensá-la que permita aos estudantes todos os meios para que suas qualidades sejam valorizadas e possam desenvolver-se junto com os outros, pois “cada um transforma a si mesmo na medida em que transforma todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central” (GRAMSCI, 1999, p. 413).

A escola unitária proposta por Gramsci é possibilidade de se forjar no cotidiano cidadãos, líderes, pessoas que tendo alçado o nível do saber acumulado ao longo dos anos, cientes da dialética presente na estrutura social, não se deixam sucumbir por forças opressoras. As palavras de Gramsci, ao comentar sobre o modelo de escola em vigor na sua época e a necessidade de uma escola desinteressada, parecem escritas para o nosso hoje:

<sup>2</sup>Trata-se de uma organização escolar que garante a manutenção de grupos privilegiados sobre os grupos subalternos, de maneira a impedir o acesso e a ascensão daqueles que se localizam na configuração social, hierarquicamente subordinada.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de regressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

Não é a escola que perpetua as diferenças que construímos nos últimos tempos e vimos agora correr o risco de ser ceifada. Por isso, cabe-nos refazermos para a luta:

Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação às suas forças. Isto é verdadeiro apenas até um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível (GRAMSCI, 1999, p. 414).

## 7 Passar pelo espelho e renovar forças para novas lutas

Alice passa novamente pelo espelho para retornar à sua casa... O texto do Decreto 10.502/2020 é uma provocação! Diante dela podemos reagir ou agir, intencionalmente nos posicionarmos ou apenas lamentar os descaminhos de retrocesso que apresentava? Enquanto processo legislativo, o Decreto é um espelho pelo qual devemos ultrapassar determinadas imagens imediatas. Se nele temos a oportunidade de nos percebermos mais claramente quanto às nossas motivações e as nossas fragilidades, nele também temos a ocasião de reagrupar forças para enfrentar práticas in-excludentes que impeçam o pleno desenvolvimento dos surdos. Negar a existência tal decreto, mesmo que não chegasse a ser implementado em favor dos surdos, ou minimizar suas investidas neoliberais, talvez, não tenha contribuído para avançarmos para além do que já conquistamos e

que, possivelmente, seria difícil de assegurar em tempos de política antidemocrática (2019-2022).

Foucault (2001), ao refletir sobre heterotopia, certamente, nos auxiliar a problematizar o vivido historicamente e o desejo ali presentificado, enquanto o Decreto foi decerto um elemento que nos colocou a refletir sobre as escolhas feitas, lançando-nos ao encontro de nós mesmos e dos ideais que cultivamos:

O espelho... é uma utopia, pois é um lugar sem lugar. No espelho, eu me vejo lá onde não estou, em um espaço irreal que se abre virtualmente atrás da superfície, eu estou lá longe,... uma espécie de sombra que me dá a mim mesmo minha própria visibilidade, que me permite me olhar lá onde estou ausente: utopia do espelho. Mas é igualmente uma heterotopia, na medida em que o espelho existe realmente, e que tem, no lugar que ocupo, uma espécie de efeito retroativo; é a partir do espelho que me descubro ausente no lugar em que estou porque eu me vejo lá longe. A partir desse olhar que... se dirige para mim, do fundo desse espaço virtual que está do outro lado do espelho, eu retorno a mim e começo a dirigir meus olhos para mim mesmo e a me constituir ali onde estou; o espelho funciona como uma heterotopia no sentido em que ele torna esse lugar que ocupo, no momento em que me olho no espelho, ao mesmo tempo absolutamente real, em relação com todo o espaço que o envolve, e absolutamente irreal, já que ela (sic) é obrigada, para ser percebida, a passar por aquele ponto virtual que está lá longe (FOUCAULT, 2001, p. 415).

Tentando juntar as peças ao final dessa reflexão, ousamos fazer algumas assertivas...

*O decreto é espelho e nele não podemos sucumbir nem na imagem que de nós ele desejou impor nem na imagem de que de nós idealizamos.* No Decreto 10.502/2020 se apresentou uma proposta de educação especial controversa, retrógrada, aviltante, ao mesmo tempo que oportunizou, dependendo do reflexo que se deseja, uma investida reflexiva. Um documento que nos inquietou, que nos tirou do lugar, ao mesmo tempo, que nos desafiou a nos posicionar, um documento que refletiu o avanço de uns em prol do retrocesso de outros, que traduziu a luta de uns em prol da indiferença às lutas de outros... Não queremos assumir para nossas práticas tais proposições.

Outrossim, também não queremos agora determo-nos no que de nós idealizamos, porque diferentemente daquela "governo", nossa autocrítica permite um olhar constante e vigilante sobre o que realmente importa em relação à educação, no geral, e da educação especial, em específico, bem como da educação bilíngue que desejamos. Somos muito mais que aquilo que o espelho como seu embaçamento pode nos esboçar.

*Nossas práticas na educação especial espelham um compromisso com a educação, com a escola pública e gratuita, com a inclusão, com a democracia e com a construção de novos modos de agir na sociedade.* O que se materializou como educação especial, nas últimas duas décadas no Brasil, se deu num diálogo constante com os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, numa compreensão de que a escola é espaço público para todos, numa certeza de que é o estudante com suas singularidades, em contato com nossos aportes teóricos, que nos aponta os caminhos do como se dá o aprendizado. E, assim, é o contato com o sujeito surdo, na sua singularidade e na sua vivência comunitária, que nos permite também repensar uma proposta de educação bilíngue. Sem a participação desse sujeito, qualquer proposta está fadada a não corresponder às necessidades por ele vividas e se transformar em apenas mais um modismo.

*O espelho como prospecção nos desafia a repensar nossas bases epistemológicas para lançarmo-nos em novas iniciativas.* As crises têm efeitos devastadores e, apesar dos possíveis avanços delas oriundos, nada as justifica quando são fruto da negligência, do descaso, do despotismo colonial, capitalista com traços de patriarcado. O Decreto 10.502/2020 exigiu-nos uma atitude propositiva em que nossas bases fossem melhor fundamentadas e nos possibilitou o encontro com estranhas novidades que nos desalojaram. O fatídico documento, ao propor uma aposta na educação bilíngue fez ruir uma séria, mas também controversa, história de lutas em que uma minoria linguística reivindicava, desde outros parâmetros, ser assumida enquanto política pública num divórcio com a educação especial.

*Diante do espelho surge a necessidade de se levantar as questões que nos desafiam e que revelam nossas vulnerabilidades.* Algumas tarefas parecem se antepor diante de nós e das quais não poderemos escapar. Não temos conseguido popularizar toda a beleza e “êxito” dos trabalhos desenvolvidos pela educação especial. Como podemos aproximar tais resultados da realidade das escolas e de famílias a ponto de tê-los como nossos verdadeiros parceiros e não somente objeto/sujeito de nossas pesquisas? Como estreitar os laços entre academia e escolas públicas? E ao pensar nessa relação, é inevitável também perguntar-se sobre qual a formação esperada de um professor de educação especial. Como formar esse profissional? Como sua formação pode conduzir a atitudes no interior da escola que não se conformem com a imposição de muitos de torná-lo “proprietário” do *aluno-público-alvo-educação-especial*? Como, podemos, não necessariamente libertar o aluno, mas NOS libertar desse aluno-público-alvo-da-educação-especial?

A disciplina de Educação Especial, obrigatória nas licenciaturas, promove uma adesão à proposta de inclusão? A linguagem tem uma força incalculável. Necessitamos rever uma série de termos que utilizamos no contexto da educação especial. *Pessoa com deficiência* retrata bem como compreendemos a deficiência na sua relação com o social? E como ficam as disciplinas relacionadas à educação de surdos no contexto das licenciaturas? Permanecerão com suas carga horárias reduzidas? *Público-alvo-da-educação-especial* corresponde ao conjunto de ideias que subjetivamos com essa afirmação? Ainda devemos insistir em “atendimento” educacional especializado? Que termo melhor designa o professor que se dedica ao trabalho com a educação especial? Seria mesmo uma educação especial ou todo e qualquer aluno, independente de suas singularidades, exigem uma educação especial que contemple suas especificidades?

Ainda, a educação especial é perpassada pelas questões de financiamento. Como podemos provocar transparências das contas públicas com elementos que nos permitam defender uma proposta

de educação pública na escola regular? Que órgãos de controle poderiam nos auxiliar nesse processo de exigência de uma transparência do financiamento da educação especial? O que ainda precisamos aprender com as outras ciências, particularmente, as econômicas, para que isso se viabilize?

Em relação à educação bilíngue: quais os riscos ao se transformar a Libras em língua da escola bilíngue? Que desafios práticos e os de financiamento a ele relacionados se apresentam mais diretamente e exigem um ressignificar a educação bilíngue? Como assegurar que os conteúdos trabalhados numa escola bilíngue não se transformem em um currículo empobrecido devido ao número pequeno de profissionais habilitados e que dominam a Libras e a língua portuguesa onde tem circulado o conhecimento historicamente acumulado? Considerando-se as distâncias e múltiplas realidades do Brasil continental, como ofertar uma educação bilíngue de qualidade acessível aos surdos dispersos pelo país? Não seria mais potente reconhecer as múltiplas formas de um fazer educação bilíngue?

O *Decreto 10.502/2020 refletiu o triste momento que vivíamos...* O Decreto em questão não foi uma peça isolada de um jogo político. Ele foi mais um reflexo daquilo que se seguiu desde outubro de 2019, mas também retrocede ao golpe de 2016 contra a democracia brasileira. A cada dia um ato de “governo” revelava os reais desinteresses em relação à educação, à escola pública, à saúde, às necessidades dos mais impactados pelas desigualdades sociais, ao trabalho digno.

A cada ato se revelou também os reais interesses em continuar pactuando com as elites conservadoras e retrógradas, com as oligarquias industriais, com aqueles que têm o lucro acima do humano para destituir direitos e conquistas democráticos. Os tempos eram duros, mas as esperanças puderam ser resistentes, rebeldes e prospectivas, especulares do que, afinal, nos move. Seguimos com Dubet (2020, p. 122): “As esquerdas democráticas deveriam se municiar das questões colocadas pelos populismos e se esforçar para reagir

a elas propondo um outro horizonte de justiça social e de vida democrática”.

Ora representações de nós mesmos, ora ferramenta de nossas verdades, ora modelo de imagens a serem seguidas, ora naturais, ora materializadas, ora normais, ora anormais, ora inclusão, ora exclusão, ora o meu 'eu' que quero ver no 'outro' (refletido) ou ora o 'outro' que não me reflete... Distorções, contradições, contraposições, desvios, que acentuam e demarcam nossas arenas, nossas vaidades, nossas posições. E nesse tenso movimento um desejo de educação bilíngue ainda esboçado.

Consideramos que a retomada sobre o Decreto 10.502/2020 explicita o campo de tensões em que um desejo de educação bilíngue se situou e ainda persiste a lutar, pois há um discurso inclusivista que tende a se afirmar, mesmo com sérias críticas ao que tem se tornado, particularmente, para o surdos, uma in-exclusão escolar. Consideramos também importante demarcar que o olhar sobre esse espelho – o Decreto 10.502/2020 – constituiu-se também como um exercício histórico a colocar, desde nossas inquietações do presente, pois não sabemos que rumos se tomará a educação bilíngue no Brasil, uma problematização sobre o campo, sugerindo mais pesquisas sobre a temática.

É preciso nos sentir provocados a pensar em outros modos, nos muitos modos e nas muitas possibilidades de reflexos. É necessário sabermos que o reflexo é, ao mesmo tempo, real e irreal, clareza e mistério. Como diz Borges (1998), em *A encruzilhada de Berkeley*, “a realidade é como essa nossa imagem que surge em todos os espelhos, simulacro que existe por nós, que conosco vem, gesticula e se vai, mas em cuja busca basta ir para sempre topar com ele” (BORGES, 1998, p.130).

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: SEESP/MEC, 2008.
- BRASIL. *Decreto Nº 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- \_\_\_\_\_. *Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, revoga o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.370-de-1-de-janeiro-de-2023-455351768>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- DUBET, F. *L'école est en péril*. Propos recueillis par Denis Lafay. 13/05/2013. Disponível em: <https://www.latribune.fr/opinions/tribunes/20130513trib000764314/francois-dubet-l-ecole-est-en-peril.html>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- \_\_\_\_\_. *A escola e a Exclusão*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 119, p. 29-45, julho/2003.
- \_\_\_\_\_. *O tempo das paixões tristes*. São Paulo: Vestígio, 2020. (Espírito do tempo, 4).
- FOUCAULT, M. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. Ditos & Escritos vol. III.
- FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. p. 299-325.
- GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 1 – Antonio Gramsci: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. *In/Exclusão nas tramas da escola*. Canoas, Editora da ULBRA, 2007.
- LOPES, M. C. *Educação Básica: processos de inclusão/exclusão*. Fórum Permanente de Educação Inclusiva. Mesa 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZRq4pEkJFY>. Acesso em: 27 out.2020.
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MELO, D. C. F. de. *Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- OLIVEIRA, G. M.; SOBRINHO, R. C. *Aspectos da Sociodinâmica Público e Privado na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo*. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 10, n. 4, 2020, p. 1-18.
- SAVIANI, D. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- SILVA, M. A. da. *Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.
- SOUTO, A. L. *História dos espelhos*. Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/science/3-ano/materia-e-energia-luz/fenmenos-luminosos/a/historia-dos-espelhos>. Acesso em: 06 dez. 2020.
- VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. *Experiências docentes: é possível viver com o outro desde fora da inclusão*. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.