

DECRETO N.º 12.686/2025 E EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: CONTINUIDADES, INFLEXÕES E LIMITES DA NOVA POLÍTICA NACIONAL

*Paula Aparecida Diniz Gomides**, *Thais Aparecida Santos***,
*Amaral Rodrigues Gomes****, *William Veloze Francioni*****

RESUMO

O artigo analisa o Decreto n.º 12.686/2025, em sua redação atualizada pelo Decreto n.º 12.773/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O objetivo é compreender em que medida a norma representa continuidade, inflexão ou reconfiguração em relação ao arcabouço brasileiro da educação especial na perspectiva inclusiva. Trata-se de estudo documental, de natureza qualitativa, orientado pela análise de conteúdo, composto por legislações, decretos, resoluções e planos nacionais relacionados ao direito à educação das pessoas com deficiência. A análise dialoga com referenciais da educação inclusiva, teoria social crítica, decolonialidade, interseccionalidade e estudos sobre capacitismo. Os resultados indicam que a política reafirma a centralidade da escola comum, fortalece o AEE, o PAEE e o PEI, amplia exigências formativas e explicita dimensões como intersetorialidade, financiamento e parcerias. Conclui-se que sua efetivação dependerá das condições de implementação e processos formativos críticos, anticapacitistas e interseccionais.

Palavras-chave: educação inclusiva; atendimento educacional especializado; formação docente.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4699-4309>. Correio eletrônico: paulagomidespsicopedagogia@gmail.com.

** Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8310-6286>. Correio eletrônico: thaissantospsic@gmail.com.

*** Doutorando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5048-9156>. Correio eletrônico: amarodri@gmail.com.

**** Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0362-8656>. Correio eletrônico: william.francioni@ifsp.edu.br.

**DECREE N. 12,686/2025 AND INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION: CONTINUITIES,
INFLECTIONS, AND LIMITS OF THE NEW NATIONAL POLICY**

ABSTRACT

This article analyzes Decree n. 12,686/2025, as amended by Decree n. 12,773/2025, which establishes the National Policy for Inclusive Special Education and the National Network for Inclusive Special Education. The objective is to understand to what extent the regulation represents continuity, inflection, or reconfiguration in relation to the Brazilian framework of special education from an inclusive perspective. This is a qualitative documentary study, guided by content analysis, composed of legislation, decrees, resolutions, and national plans related to the right to education of people with disabilities. The analysis engages with frameworks from inclusive education, critical social theory, decoloniality, intersectionality, and studies on ableism. The results indicate that the policy reaffirms the centrality of mainstream schools, strengthens Specialized Educational Services (AEE), Individualized Education Programs (PAEE), and Individualized Education Plans (PEI), expands training requirements, and explicitly addresses dimensions such as intersectorality, funding, and partnerships. It is concluded that its effectiveness will depend on the conditions of implementation and critical, anti-ableist, and intersectional training processes.

2

Keywords: inclusive education; specialized educational services; teacher training.

**DECRETO N.º 12.686/2025 Y EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA: CONTINUIDADES,
INFLEXIONES Y LÍMITES DE LA NUEVA POLÍTICA NACIONAL**

RESUMEN

Este artículo analiza el Decreto n.º 12.686/2025, modificado por el Decreto n.º 12.773/2025, que establece la Política Nacional de Educación Especial Inclusiva y la Red Nacional de Educación Especial Inclusiva. El objetivo es comprender en qué medida la normativa representa continuidad, inflexión o reconfiguración en relación con el marco brasileño de educación especial desde una perspectiva inclusiva. Se trata de un estudio documental cualitativo, guiado por el análisis de contenido, compuesto por legislación, decretos, resoluciones y planes

nacionales relacionados con el derecho a la educación de las personas con discapacidad. El análisis se basa en marcos teóricos de la educación inclusiva, la teoría social crítica, la decolonialidad, la interseccionalidad y los estudios sobre el capacitismo. Los resultados indican que la política reafirma la centralidad de las escuelas regulares, fortalece los Servicios Educativos Especializados (SEE), los Programas Educativos Individualizados (PEI) y los Planes Educativos Individualizados (PEI), amplía los requisitos de formación y aborda explícitamente dimensiones como la intersectorialidad, la financiación y las alianzas. Se concluye que su efectividad dependerá de las condiciones de implementación y de procesos de formación críticos, anticapacitistas e interseccionales.

Palabras clave: *educación inclusiva; servicios educativos especializados; formación docente.*

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da educação como direito social, prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e reafirmada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, desloca a escolarização de pessoas com deficiência do campo da assistência para o campo dos direitos (Brasil, 1988, 2015). No âmbito da Educação Básica, esse movimento é tensionado pela defesa da educação especial na perspectiva inclusiva, que recusa a substituição da escola comum por espaços segregados e afirma o direito de todos à presença, participação e aprendizagem na escola regular (Boff; Machado, 2024; Mantoan, 2011; Mantoan; Prieto, 2023).

A compreensão da educação como prática de liberdade, formulada por Freire (2005), ajuda a evidenciar que a escola precisa enfrentar as múltiplas formas de opressão que atravessam sujeitos historicamente silenciados, entre eles as pessoas com deficiência. Em diálogo com a teoria social crítica, Bourdieu (2007) problematiza como a escola pode reproduzir desigualdades por meio da violência simbólica, naturalizando classificações entre “normais” e “anormais” sob o discurso do mérito. No campo da educação especial, Skliar (2005) mostra que diferenças como a surdez são produzidas e hierarquizadas socialmente, e não apenas derivadas de condições biológicas. A Perspectiva Decolonial aprofunda esse debate, ao evidenciar que categorias como raça, deficiência e normalidade se articulam à colonialidade do poder e do saber (Mignolo, 2003, 2007; Quijano, 2000).

É nesse cenário que o Decreto n.º 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando a escola comum como espaço privilegiado de escolarização do público-alvo da educação especial e atribuindo centralidade ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) (Brasil, 2025a). O decreto integra explicitamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao público-alvo da educação especial, veda a exigência de laudo médico para acesso ao AEE e orienta a elaboração do PAEE a partir de estudos de caso e avaliações pedagógicas, aproximando-se de modelos de resposta à intervenção que demandam monitoramento sistemático das aprendizagens (Brasil, 2025a).

Diante desse quadro, o Decreto n.º 12.686/2025, em sua redação atualizada pelo Decreto n.º 12.773/2025, constitui simultaneamente uma oportunidade e um desafio. De um lado, reafirma princípios da educação inclusiva, desloca o foco da “limitação individual” para as barreiras contextuais, fortalece a escola comum como espaço de escolarização e articula o AEE ao PAEE e ao PEI. De outro, recoloca questões relevantes sobre as condições de implementação da política, especialmente no que se refere à formação, trabalho intersetorial, atuação dos profissionais de apoio escolar, parcerias com instituições especializadas e financiamento público da educação especial inclusiva (Brasil, 2025a, 2025c).

O objetivo deste artigo é analisar em que medida o Decreto n.º 12.686/2025, em sua redação atualizada pelo Decreto n.º 12.773/2025, representa continuidade, inflexão ou reconfiguração em relação ao arcabouço normativo da educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil, com atenção à centralidade atribuída ao AEE, ao PAEE, ao PEI, à formação de profissionais, às parcerias institucionais, ao financiamento e aos limites da política diante do capacitismo e das desigualdades interseccionais. Trata-se de um estudo documental de natureza qualitativa, baseado na leitura do decreto e de normativas correlatas (Brasil, 1988, 2015, 2025a, 2025b, 2025c), em diálogo com autores do campo da educação especial e da teoria social crítica (Bourdieu, 2007; Chaveiro, 2024; Freire, 2005; Mantoan, 2011; Mantoan; Prieto, 2023; Mignolo, 2003, 2007; Pires; Gonzaga, 2022; Quijano, 2000; Skliar, 2005; Tomo; Siteo, 2020).

Nossa exposição direciona-se da seguinte forma: Na seção 2, apresentamos o referencial teórico em dois movimentos: em 2.1, reconstruímos as normativas a partir da reflexão sobre o “lugar” da deficiência na Educação Básica. Em 2.2, realizamos uma leitura desse percurso, utilizando-nos da Perspectiva Decolonial, traçando pressupostos sobre deficiência, colonialidade e interseccionalidade. A seção 3 descreve a metodologia,

explicitando a pesquisa documental qualitativa e o uso da análise de conteúdo para a construção das categorias analíticas. Na seção 4, desenvolvemos a análise do Decreto n.º 12.686/2025 em diálogo com as legislações anteriores e as alterações introduzidas pelo Decreto n.º 12.773/2025. Por fim, a seção 5 apresenta as conclusões, discutindo os avanços e limites da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e apontando desdobramentos para pesquisas e políticas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Breve apresentação do “lugar” da deficiência na Educação Básica

O “lugar” da deficiência na Educação Básica brasileira é construído em grande medida pela própria legislação. A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser direito social e dever do Estado, com previsão explícita do “[...] atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208, III), deslocando a responsabilidade pela escolarização do campo assistencial para o campo dos direitos (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça essa previsão ao garantir atendimento educacional especializado, também preferencialmente na escola comum, para crianças e adolescentes com deficiência (art. 54, III), consolidando a ideia de que a educação básica é direito público subjetivo para esse público (Brasil, 1990).

Nos anos 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) aprofunda esse movimento ao dedicar o Capítulo V à educação especial, definindo-a como modalidade oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino” e prevendo serviços de apoio especializado, currículos, métodos e recursos que considerem as especificidades dos estudantes (Arts. 58 a 60) (Brasil, 1996). Em paralelo, a Lei n.º 7.853/1989 e o Decreto n.º 3.298/1999 instituem e regulamentam a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, reconhecendo a educação como um dos direitos básicos a serem assegurados pelo poder público (Brasil, 1989, 1999).

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, por sua vez, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando que os sistemas de ensino matriculem todos os alunos e que as escolas se organizem para garantir condições de qualidade para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (Brasil, 2001).

Esse arcabouço é ampliado com normas que tratam de acessibilidade, línguas e culturas específicas. A Lei n.º 10.098/2000 estabelece normas gerais para promoção da acessibilidade arquitetônica, comunicacional e de transporte, impactando as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 2000). A Lei n.º 10.436/2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, posteriormente regulamentada pelo Decreto n.º 5.626/2005, que define diretrizes para o ensino de Libras, formação de profissionais e presença de intérpretes nos sistemas educacionais (Brasil, 2002; Brasil, 2005).

No plano das políticas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, orienta os sistemas de ensino para garantir acesso, participação e aprendizagem nas escolas regulares, com transversalidade da educação especial e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008). O reconhecimento internacional dos direitos das pessoas com deficiência também reconfigura esse “lugar” na Educação Básica. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), incorporada ao ordenamento com *status* de emenda constitucional pelo Decreto n.º 6.949/2009, afirma o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com adaptações razoáveis, apoios individualizados e combate a todas as formas de discriminação (Brasil, 2009).

Na década seguinte, a Lei n.º 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, inclusive educacionais (Brasil, 2012). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) consolida esse entendimento ao definir a deficiência como resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras e ao afirmar a educação como direito assegurado em “[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (arts. 27 a 30) (Brasil, 2015).

No nível do planejamento, os Planos Nacionais de Educação também reposicionam a deficiência na agenda da Educação Básica. O PNE 2001-2011 (Lei n.º 10.172/2001) já indicava como “grande avanço” a construção de uma escola inclusiva. O PNE em vigor (Lei n.º 13.005/2014), prorrogado até 31 de dezembro de 2025 pela Lei n.º 14.934/2024, dedica a Meta 4 à universalização do acesso à educação básica e ao AEE para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, com garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais e serviços especializados (Brasil, 2014, 2024).

Mais recentemente, o Decreto n.º 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando que a educação especial é modalidade transversal, a ser ofertada em um sistema educacional inclusivo, com AEE preferencialmente em classes e escolas comuns, e reconhecendo explicitamente o estudante com TEA como pessoa com deficiência (Brasil, 2025a). Ao mesmo tempo, revoga o Decreto n.º 7.611/2011 e se coloca na sequência de debates políticos e jurídicos que envolveram o Decreto n.º 10.502/2020 (já revogado pelo Decreto n.º 11.370/2023), marcados por disputas entre perspectivas inclusivas e propostas de retomada de escolas e classes especiais como alternativa de escolarização (Brasil, 2020, 2023).

O arcabouço ainda vigente desloca a deficiência de um lugar periférico, associado à excepcionalidade e à segregação, para o centro do direito à educação básica, ao afirmar que o atendimento especializado deve ocorrer “preferencialmente na rede regular” e que o sistema educacional como um todo deve ser inclusivo. Na prática, contudo, autores como Boff e Machado (2024) mostram que a convivência entre escolas comuns e instituições especiais, somada a disputas em torno do financiamento e da dupla matrícula, mantém viva a ideia de que alguns estudantes “não cabem” na escola regular.

Costa *et al.* (2025) evidenciam que, apesar dos avanços normativos, persistem barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais que continuam posicionando estudantes com deficiência em um lugar de presença precária na Educação Básica. Desse modo, o “lugar” da deficiência no marco legal é o da inclusão plena, mas o desafio contemporâneo é fazer com que esse lugar jurídico se traduza em pertencimento nas escolas. “[...] embora as políticas públicas de inclusão escolar busquem garantir o acesso à educação para todos, a efetividade dessas políticas ainda enfrenta muitos obstáculos (Costa *et al.*, 2025, p. 21197).

É possível afirmar que o ordenamento jurídico brasileiro desenha um lugar de centralidade para a pessoa com deficiência na Educação Básica, ao inscrever a educação em perspectiva inclusiva como direito e dever inalienável do Estado e da sociedade (Brasil, 2015; 2025a). Entretanto, as análises de Boff e Machado (2024) e Costa *et al.* (2025) evidenciam que esse lugar ainda é frequentemente tensionado por práticas escolares e arranjos institucionais que reiteram lógicas segregadoras, ausência de acessibilidade e insuficiência formativa. Reconhecer essa distância entre o “dever ser” legal e o “ser” das práticas é condição para compreender, nas seções seguintes, em que medida a PNEEI e os dispositivos

que a acompanham podem contribuir para deslocar, de fato, o lugar da deficiência, do registro da presença precária para o do pertencimento na escola comum.

2.2 Deficiência na Educação Básica: uma leitura decolonial da escola

Ler a deficiência na Educação Básica a partir de uma perspectiva decolonial implica deslocar o foco da “falta” do estudante para as formas históricas pelas quais a escola produziu e hierarquizou corpos, mentes e territórios. A colonialidade do poder, conforme analisa Quijano (2000), organiza uma matriz de dominação que articula raça, classe, gênero e padrões de normalidade, definindo quem é reconhecido como sujeito educável. Mignolo (2003, 2007) destaca que essa matriz se sustenta também pela colonialidade do saber, que consagra determinados conhecimentos e modos de ser como universais, ao mesmo tempo em que desqualifica outros como “inferiores”, “atrasados” ou “incapazes”. Quando a Educação Básica assume como referência um aluno ideal branco, sem deficiência, urbano e de classe média, reinscreve essa matriz colonial, ainda que invoque o discurso da inclusão.

Chaveiro (2024) mostra que, quando atravessada por marcadores de raça, gênero, território e classe, a deficiência produz experiências de exclusão que não se somam apenas, mas se potencializam, uma vez que estudantes negros com deficiência, indígenas com deficiência, estudantes quilombolas ou periféricos com deficiência enfrentam uma Educação Básica que, em muitos casos, não foi pensada nem para sua presença, nem para seus modos próprios de aprender e narrar o mundo. Sob esse ponto de vista, a inclusão restrita à matrícula ou à oferta pontual de apoios tende a manter intocados os critérios de normalidade que sustentam a exclusão.

Uma leitura decolonial da escola exige, portanto, ir além do cumprimento do arcabouço normativo apresentado na subseção anterior. Não se trata de garantir acesso ao AEE ou de ajustar o currículo, mas de interrogar que conhecimentos são valorizados, quais histórias são contadas, quem pode falar e a partir de que lugar. Quando exigimos que o estudante com deficiência “se adapte” a tempos, espaços, currículos e avaliações rígidas, a escola básica reproduz um modelo de normalidade que considera legítimos apenas certos modos de aprender e existir (Boff; Machado, 2024). A Educação Básica para alunos com deficiência deve ser aquela que revisa seus critérios de excelência, desempenho e participação, reconhecendo esses estudantes como produtores de conhecimento.

Costa *et al.* (2025) evidenciam que as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais que atravessam a escolarização de alunos com deficiência se intensificam nos contextos em que a colonialidade também produz maior vulnerabilização social, como escolas de periferia, territórios indígenas e quilombolas, e redes marcadas pelo racismo estrutural e desigualdade de gênero. Pensar a Educação Básica a partir de uma leitura decolonial obriga a escola a articular o enfrentamento ao capacitismo, combate ao racismo, sexismo, LGBTfobia e a outras formas de opressão. A questão deixa de ser apenas “como incluir alunos com deficiência na escola que temos?” e passa a ser “que escola precisamos construir, com esses alunos e suas comunidades, para que haja pertencimento?”. É nesse horizonte de disputa, entre um projeto de escola centrado na normalidade e outro orientado pela diversidade e justiça cognitiva.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, tipo exploratório e uso de análise documental, objetivando o exame do Decreto n.º 12.686/2025 e de seu entrelaçamento com o arcabouço legal que regula a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. De acordo com Gil (2010), estudos exploratórios são adequados quando se pretende aprofundar a compreensão de um fenômeno ainda em consolidação, sistematizando informações dispersas e formulando análises posteriores. A investigação busca compreender sentidos, tensões e implicações presentes nos textos normativos e nas interpretações produzidas no campo da educação especial.

Foram selecionados, como documentos, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (com *status* constitucional), os Planos Nacionais de Educação (2001-2011 e 2014-2025), leis específicas relacionadas à deficiência e ao TEA, bem como o Decreto n.º 12.686/2025 e normativas anteriores e posteriores diretamente a ele relacionadas, com destaque para o Decreto n.º 12.773/2025. A seleção seguiu o critério de pertinência temática, isto é, documentos que definem o “lugar” da deficiência na Educação Básica e que normatizam o Atendimento Educacional Especializado e as políticas de educação especial (Gil, 2010; Lakatos; Marconi, 2003).

A análise foi organizada em três etapas. Na primeira, realizou-se a pré-análise dos documentos, com leitura flutuante do Decreto n.º 12.686/2025 e das principais normas que

estruturam a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Essa etapa permitiu delimitar o *corpus* documental e identificar os dispositivos relacionados à definição do público-alvo da educação especial, à organização do AEE, à formação de profissionais e ao modelo de escolarização proposto. Na segunda etapa, procedeu-se à exploração do material, com recorte dos trechos normativos que tratavam desses eixos. Na terceira etapa, realizou-se a interpretação dos dados, articulando os achados documentais ao referencial teórico sobre deficiência, capacitismo, colonialidade e interseccionalidade (Bardin, 2016).

As categorias analíticas foram construídas de modo misto, sendo que algumas foram definidas previamente, com base no objetivo do artigo e na literatura mobilizada: a) concepção de deficiência/público-alvo; b) modelo de escolarização; c) organização do AEE/PAEE; d) formação de profissionais; e) princípios de inclusão. Outras emergiram da leitura comparativa dos documentos, especialmente: a) as tensões entre inclusão e segregação; b) a recorrência da expressão “preferencialmente”; c) a fragilidade dos parâmetros formativos. A interpretação foi desenvolvida a partir das recorrências, deslocamentos e contradições identificadas entre as normativas.

4 ANÁLISE

A análise do Decreto n.º 12.686/2025 exige distinguir continuidade, inflexão e silêncio normativo, pois a continuidade aparece na reafirmação da educação especial como modalidade transversal e da escola comum como espaço prioritário de escolarização. A inflexão está na centralidade atribuída ao AEE, ao PAEE, ao PEI, à Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, à formação continuada dos profissionais, à intersetorialidade, ao financiamento e às parcerias institucionais como instrumentos de organização da política. Já os silêncios dizem respeito às condições materiais de implementação, à densidade da formação exigida dos profissionais, ao enfrentamento do capacitismo¹ e à incorporação de raça, gênero, classe e território na formulação da política.

Tomando o Quadro 1 como matriz de leitura, a análise de conteúdo (Bardin, 2016) dos documentos normativos evidencia um percurso de ampliação do público reconhecido como “sujeito de direito à educação especial”, ao mesmo tempo em que reconfigura o próprio

¹ O capacitismo pode ser compreendido como uma tecnologia escolar de classificação, pois opera quando a escola transforma diferenças em déficits, apoios em concessões e acessibilidade em exceção. A perspectiva decolonial contribui para deslocar essa lógica, pois permite perguntar como desnaturalizar a escola como instituição construída a partir de padrões coloniais de normalidade, produtividade e desempenho (Mignolo, 2003, 2007; Boff; Machado, 2024).

conceito de “deficiência”. A passagem de expressões genéricas como “portadores de deficiência” e “necessidades educacionais especiais” (Brasil, 1988, 1996, 2001) para a definição relacional da LBI, ancorada na interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras, marca um deslocamento do foco biomédico para uma perspectiva social e de direitos (Brasil, 2015).

A incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com valor constitucional consolida esse movimento ao vincular deficiência a contextos de opressão e discriminação (Brasil, 2009). Nesse horizonte, a PNEEI reafirma como público-alvo estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, alinhando-se à LBI e à CDPD e menos “inventando” uma nova definição do que reafirmando um recorte já consolidado (Brasil, 2012, 2015, 2025a).

Quadro 1 – Arcabouço normativo da educação especial: síntese das legislações por categorias de análise

Legislação/Ano	Concepção de deficiência / público-alvo e modelo de escolarização	AEE, formação de profissionais e princípios de inclusão
CF/88 (1988)	Menciona pessoas com deficiência como público de direito ao AEE, sem conceituar; modelo integrador em transição ao inclusivo, com AEE preferencialmente na rede regular.	AEE como dever do Estado, sem detalhamento; não aborda formação específica; assegura educação sem discriminação e igualdade de acesso e permanência.
ECA (1990)	Crianças e adolescentes com deficiência como público, sem definição conceitual; modelo integrador/inclusivo, com AEE preferencialmente na escola comum.	AEE como direito público subjetivo; dever do poder público de garantir atendimento adequado; reforça prioridade absoluta de direitos e vedação à discriminação.
Lei 7.853/1989 e Dec. 3.298/1999	Define deficiência por tipos (física, sensorial, mental, múltipla); organiza política de integração; modelo integrador com rede regular e possibilidade de classes/escolas especiais.	Prevê serviços educacionais especiais e apoios em escolas comuns e especiais; menciona necessidade de formação/capacitação de recursos humanos; discurso de integração social e igualdade de oportunidades (sem falar em capacitismo).
LDB 9.394/1996	Educação especial como modalidade para educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular; modelo integrador em transição ao inclusivo, mantendo classes/escolas especiais.	Define serviços de apoio especializado e adaptações curriculares/metodológicas; exige professores com especialização adequada e formação para o AEE; afirma igualdade de acesso e permanência, ainda com vocabulário de “necessidades especiais”.

continua

Quadro 1 – Arcabouço normativo da educação especial: síntese das legislações por categorias de análise

continuação

Legislação/Ano	Concepção de deficiência / público-alvo e modelo de escolarização	AEE, formação de profissionais e princípios de inclusão
Lei 10.098/2000	Define pessoa com deficiência em chave funcional para fins de acessibilidade; incide indiretamente sobre o modelo escolar, favorecendo a inclusão.	Não organiza o AEE, mas fixa parâmetros de acessibilidade física e comunicacional; prevê capacitação de pessoal para atendimento acessível; central na eliminação de barreiras arquitetônicas e de comunicação.
Res. CNE/CEB 2/2001	Público: alunos com necessidades educacionais especiais (deficiências, TGD, altas habilidades); modelo fortemente inclusivo com matrícula na escola comum e apoios especializados.	Organiza AEE e serviços de apoio como complementares à classe comum; vincula implementação à formação inicial e continuada; assume a educação inclusiva como princípio, garantindo participação e aprendizagem de todos.
PNE 10.172/2001	Fala em educandos com necessidades educacionais especiais, sem redefinir deficiência; orienta construção de escola inclusiva em transição a partir de práticas integradoras.	Prevê expansão da educação especial e salas de recursos multifuncionais; estabelece metas de formação de professores para educação especial; coloca a inclusão como avanço estratégico na educação básica.
Lei 10.436/2002 e Dec. 5.626/2005	Reconhecem Libras e definem a pessoa surda pela perspectiva de direitos linguísticos; modelo inclusivo com especificidade linguística (escolas regulares, classes e escolas bilíngues).	AEE associado a apoios de comunicação (intérprete, materiais em Libras); define formação em Libras para professores, instrutores e intérpretes, com exigência de proficiência; reforça diversidade linguística e cultural da comunidade surda.
Política Nac. Ed. Esp. na Perspectiva da Ed. Inclusiva (MEC, 2008)	Público-alvo: estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; modelo claramente inclusivo, com escola comum como locus principal e instituições especiais como apoio.	Centraliza AEE em SRM como serviço complementar/suplementar à classe comum; enfatiza formação continuada de docentes do AEE e da classe comum; formulação explicitamente inclusiva, focada na eliminação de barreiras.
CDPD / Dec. 6.949/2009	Define pessoa com deficiência pela interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras; adota concepção social; exige sistema educacional inclusivo em todos os níveis.	Prevê apoios individualizados e ajustes razoáveis (função equivalente ao AEE); impõe dever de formação e capacitação em educação inclusiva; forte compromisso com não discriminação, acessibilidade e combate a estigmas.
Dec. 7.611/2011	Reafirma público-alvo: pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; modelo inclusivo com educação especial dentro do sistema educacional inclusivo.	Define AEE como complementar/suplementar à escolarização; trata de financiamento (Fundeb, dupla matrícula) e apoio técnico; prevê formação de professores para educação especial/AEE; reforça igualdade de oportunidades e acessibilidade.
Lei 12.764/2012 (TEA)	Define TEA e reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos; modelo inclusivo com garantia de matrícula em classes comuns.	Assegura atendimento adequado, inclusive com profissionais de apoio (sem usar necessariamente a sigla AEE); determina formação de profissionais e equipes multiprofissionais; reforça não discriminação e direito à inclusão social.

continua

Quadro 1 – Arcabouço normativo da educação especial: síntese das legislações por categorias de análise

conclusão

Legislação/Ano	Concepção de deficiência / público-alvo e modelo de escolarização	AEE, formação de profissionais e princípios de inclusão
PNE 13.005/2014 (prorrogado pela Lei 14.934/2024)	Meta 4: estudantes com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação; orienta sistema educacional inclusivo com universalização do acesso.	Estratégias para expansão do AEE, SRM, serviços especializados e acessibilidade; define formação inicial e continuada em educação especial e inclusão; dirige políticas para superação de desigualdades e promoção da inclusão.
LBI 13.146/2015	Define deficiência pela interação impedimentos–barreiras, alinhada à CDPD; reafirma pessoas com TEA como pessoas com deficiência; consolida sistema educacional inclusivo em todos os níveis.	Garante AEE preferencialmente na rede regular, com recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas; prevê formação de profissionais em perspectiva inclusiva e combate a barreiras atitudinais; tipifica discriminação e fortalece o debate sobre capacitismo.
Dec. 10.502/2020 (revogado)	Redefine público da educação especial (deficiência, TEA, altas habilidades) com ênfase em “alternativas de escolarização”; modelo híbrido com forte viés segregador (classes/escolas especiais).	Reorganiza AEE, valorizando centros especializados e instituições especiais com apoio financeiro; prevê formação tanto para escolas comuns quanto especiais, sem centralidade na escola comum; criticado por fragilizar a inclusão e legitimar segregação.
Dec. 11.370/2023	Não altera a definição de deficiência; revoga o Dec. 10.502/2020, recolocando o arcabouço inclusivo anterior (CDPD, LBI, Dec. 7.611/2011).	Elimina incentivos normativos a escolas/classes especiais; mantém organização do AEE conforme normas anteriores; revogação interpretada como reafirmação da educação inclusiva e rejeição da segregação.
Dec. 12.686/2025, com alterações do Dec. 12.773/2025	Reafirma como público estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação; vincula-se à CF/88, à CDPD, à LDB e à LBI; declara o sistema educacional inclusivo e assegura a inclusão em classes e escolas comuns, com apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem.	Centraliza o AEE, o PAEE e o PEI como instrumentos pedagógicos derivados do estudo de caso; prevê formação continuada mínima de 360 horas para professores do AEE e 180 horas para profissionais de apoio escolar; reforça acessibilidade, tecnologias, intersetorialidade, parcerias com instituições especializadas sem fins lucrativos e financiamento pelo Fundeb.

Fonte: elaborado pelos autores.

Quando se percorre longitudinalmente a categoria “modelo de escolarização”, percebe-se um trânsito de um paradigma integrador para um paradigma inclusivo, não sem idas e vindas. Normas como a Lei n.º 7.853/1989 e o Decreto n.º 3.298/1999 ainda operam com a lógica da integração, admitindo classes e escolas especiais como resposta privilegiada às diferenças (Brasil, 1989, 1999). A LDB e a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, embora mantenham a possibilidade de serviços segregados, começam a deslocar o eixo ao afirmar a oferta “preferencialmente na rede regular de ensino” e ao exigir que todas as escolas matriculem alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 1996, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os Planos Nacionais de Educação e a própria CDPD aprofundam esse

deslocamento ao adotar a expressão “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Brasil, 2009, 2014). É sobre esse terreno já tensionado que se inscrevem a tentativa recente de revalorização de arranjos segregados e as respostas que a ela se seguiram.

O episódio do Decreto n.º 10.502/2020, posteriormente revogado, é ilustrativo dessa disputa, pois ao recolocar escolas e classes especiais como “alternativas de escolarização”, recolhe argumentos do modelo médico de deficiência e relativiza a centralidade da escola comum, reacendendo a figura dos “excluídos do interior” que Bourdieu e Champagne (1999) identificam como presença incômoda em instituições que se pretendem universalistas.

A revogação por meio do Decreto n.º 11.370/2023 e, na sequência, a promulgação do Decreto n.º 12.686/2025 reconstituem o horizonte de um sistema educacional inclusivo, mas não anulam as forças que sustentam a permanência de instituições e arranjos segregados (Brasil, 2023, 2025a). Ao reafirmar a escola comum como *locus* preferencial de escolarização, a PNEEI se posiciona ao lado do paradigma inclusivo, embora conviva com uma realidade em que a coexistência entre redes públicas, instituições filantrópicas e escolas especiais ainda alimenta disputas por recursos, matrículas e sentidos de inclusão (Boff; Machado, 2024).

No eixo “organização e finalidade do AEE”, o Quadro 1 mostra que o termo aparece inicialmente de forma genérica na Constituição Federal (Brasil, 1988), ganha densidade com a LDB e com a Política de 2008, e é normativamente operacionalizado no Decreto n.º 7.611/2011, especialmente pelo arranjo de Salas de Recursos Multifuncionais e a dupla matrícula no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Brasil, 2011, 2008). Nesses documentos, o AEE é reiteradamente definido como serviço complementar ou suplementar à escolarização em classes comuns, voltado à eliminação de barreiras e à disponibilização de recursos de acessibilidade.

O Decreto n.º 12.686/2025, em sua redação atualizada pelo Decreto n.º 12.773/2025, não altera a natureza complementar e suplementar do AEE, mas intensifica sua centralidade política ao associá-lo à Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e ao articular o PAEE e o PEI como instrumentos pedagógicos derivados do estudo de caso. Essa centralidade indica o reconhecimento de que o AEE é componente estratégico da política inclusiva (Brasil, 2025a, 2025c).

Entretanto, quando se articula essa centralidade com o que Tomo e Siteo (2020) discutem sobre modelos de resposta à intervenção e monitoramento sistemático da

aprendizagem, emergem tensões importantes. O PAEE, tal como formulado no Decreto n.º 12.686/2025, tem potencial para funcionar como dispositivo de acompanhamento, dialogando com a perspectiva de avaliação responsiva às necessidades educacionais específicas. Contudo, na ausência de condições de trabalho e processos formativos, o risco é que o PAEE se converta em formulário burocrático, preenchido para cumprimento de exigências, sem efetiva incidência na reorganização do currículo, do tempo e do espaço escolares. Nesse sentido, a finalidade emancipatória atribuída ao AEE pelas políticas inclusivas pode ser capturada por práticas que reafirmam o papel do serviço como espaço paralelo para “compensar” o que a sala comum não garante, reeditando formas sutis de segregação (Boff; Machado, 2024).

A categoria “formação de profissionais” explicita ainda mais esse tensionamento. O percurso normativo sinaliza, desde a LDB e da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, a necessidade de formação inicial e continuada específica em educação especial para o trabalho no AEE e na sala comum (Brasil, 1996, 2001). O PNE e a Política de 2008 reiteram esse compromisso, mas frequentemente em termos genéricos, sem estabelecer parâmetros mínimos de carga horária, perfil dos formadores ou articulação com redes de pesquisa (Brasil, 2008, 2014). A LBI reforça o dever do Estado de promover formação de professores e demais profissionais da educação para atuação em perspectiva inclusiva, especialmente no enfrentamento de barreiras atitudinais (Brasil, 2015). O Decreto n.º 12.686/2025 introduz uma novidade nesse cenário. A redação original do Decreto n.º 12.686/2025 previa carga horária mínima de 80 horas em educação especial e inclusiva para docentes do AEE e profissionais de apoio escolar. Contudo, a redação vigente, após alteração normativa posterior, ampliou esse parâmetro, prevendo 360 horas para professores do AEE e 180 horas para profissionais de apoio escolar (Brasil, 2025a, 2025c).

A ampliação da carga horária modifica substantivamente a análise, porque a redação original do Decreto n.º 12.686/2025 previa uma formação mínima de 80 horas, o que permitia questionar a insuficiência temporal da exigência. Com a alteração promovida pelo Decreto n.º 12.773/2025, a formação continuada mínima passa a ser de 360 horas para professores do AEE e de 180 horas para profissionais de apoio escolar, o que representa uma inflexão importante no reconhecimento da complexidade do trabalho inclusivo (Brasil, 2025a, 2025c). No entanto, a ampliação da carga horária não elimina a necessidade de problematizar a qualidade, a orientação teórica e a articulação dessas formações com as condições das escolas. O ponto crítico desloca-se, portanto, da quantidade mínima de horas para a natureza político-pedagógica da formação oferecida.

Nesse sentido, a questão deixa de ser apenas se a carga horária é suficiente ou insuficiente e passa a envolver perguntas mais aprofundadas, tais como quem formará esses profissionais? Com quais fundamentos teóricos? Com que articulação entre universidade, redes de ensino, movimentos sociais e escolas? De que modo a formação abordará acessibilidade, tecnologias assistivas, práticas colaborativas, intersectorialidade, currículo, avaliação, anticapacitismo e desigualdades interseccionais? Sem essas definições, a ampliação da carga horária pode resultar em avanço formal, mas não necessariamente na transformação das práticas escolares.

Essa ambiguidade se aprofunda quando incorporamos ao debate as contribuições da pedagogia decolonial. Walsh, Oliveira e Candau (2018) argumentam que práticas de formação comprometidas com justiça social não podem restringir-se a “transmitir” conteúdos sobre inclusão, mas precisam interrogar as próprias matrizes de saber e poder que estruturam a escola. Nesse sentido, não se trata apenas de formar professores “[...] para lidar com alunos com deficiência”, mas de questionar quais epistemologias sustentam a ideia de aluno “normal” e quais conhecimentos são legitimados ou silenciados na Educação Básica (Chaveiro, 2024, p. 90). Se a PNEEI, por um lado, abre espaço para uma Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva que poderia articular universidades, escolas e movimentos sociais, por outro, permanece silenciosa quanto à natureza crítica ou não dessas formações, o que pode reforçar abordagens normativas, prescritivas e pouco abertas à escuta das experiências de estudantes e famílias (Chaveiro, 2024; Pires; Gonzaga, 2022).

A categoria “referências à inclusão, diversidade e combate ao capacitismo” sintetiza essas tensões discursivas. Ao longo das últimas décadas, o vocabulário das normas migra de expressões como “integração” e “portadores de deficiência” para termos como “inclusão”, “acessibilidade”, “adaptações razoáveis” e “discriminação” (Brasil, 2000, 2008, 2009, 2015). A LBI é particularmente importante por tipificar a discriminação em razão da deficiência e associar explicitamente a eliminação de barreiras à garantia de direitos (Brasil, 2015).

O Decreto n.º 12.686/2025, então, pode ser lido simultaneamente como continuidade e reconfiguração, porque ele continua o percurso de afirmação da educação especial na perspectiva inclusiva ao recolocar a escola comum como referência, centralizar o AEE e o PAEE, reconhecer o TEA como deficiência e instituir uma rede nacional articuladora (Brasil, 2012, 2015, 2025a). Além disso, reconfigura o campo ao fixar parâmetros nacionais para formação específica e reorganizar a política em torno da PNEEI, recolhendo e reinterpretando dispositivos de normas anteriores.

Uma inflexão relevante trazida pela redação atualizada é a articulação entre o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). O Decreto n.º 12.773/2025 estabelece que o estudo de caso fundamentará ambos os documentos e que sua institucionalização deve compor o projeto político-pedagógico da escola (Brasil, 2025c). Essa formulação amplia o alcance do planejamento individualizado, pois desloca o PAEE e o PEI de uma lógica restrita ao atendimento especializado para uma função articuladora do trabalho pedagógico na sala comum, no AEE, nas atividades colaborativas e ações intersetoriais. O avanço, nesse ponto, está em reconhecer que a inclusão não se realiza apenas no espaço do AEE, mas depende da reorganização do cotidiano escolar como um todo.

Contudo, essa mesma centralidade produz um risco, pois se o PAEE e o PEI forem tratados apenas como documentos administrativos, poderão reforçar a burocratização da inclusão. Para que tenham potência pedagógica, precisam ser construídos de forma coletiva, com participação dos professores da sala comum, professores do AEE, profissionais de apoio, gestão escolar, famílias e, sempre que possível, dos próprios estudantes. Caso contrário, podem transformar-se em instrumentos de responsabilização individual do estudante ou do professor do AEE, esvaziando a dimensão coletiva da política inclusiva.

Outro ponto que merece atenção é a previsão de parcerias e convênios com instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. Essa alteração recoloca uma tensão histórica no campo, já que de um lado, tais instituições podem oferecer apoio técnico, recursos especializados e serviços complementares importantes. De outro, sua presença no desenho da política pode reabrir disputas sobre o lugar da escolarização dos estudantes público da educação especial. A questão, portanto, é assegurar que essas parcerias não substituam a responsabilidade da escola comum nem legitimem formas indiretas de segregação. Em uma perspectiva inclusiva, o apoio especializado deve fortalecer a permanência, a participação e a aprendizagem na escola comum, e não funcionar como justificativa para deslocar estudantes para circuitos paralelos de escolarização.

A inclusão do art. 19-A, ao assegurar a distribuição de recursos do Fundeb, introduz uma dimensão decisiva para a implementação da política. A educação especial inclusiva depende de financiamento estável para formação, acessibilidade, tecnologias assistivas, contratação de profissionais, reorganização dos espaços escolares e fortalecimento do AEE. Desse modo, o financiamento aparece como condição material da inclusão. Ao mesmo tempo,

permanece a necessidade de acompanhar como esses recursos serão distribuídos, monitorados e utilizados pelas redes de ensino, especialmente para evitar que o financiamento reproduza desigualdades entre redes, territórios e instituições.

A leitura comparativa do Quadro 1, entretanto, mostra que o “novo” do decreto não reside tanto em uma ruptura radical, mas na forma como ele recompõe elementos já presentes no arcabouço, inclusão, acessibilidade, AEE, formação, sob um arranjo institucional que pode potencializar ou limitar a efetivação do direito à educação. Em termos bourdieusianos, as categorias revelam um campo discursivo marcado por regularidades de fundo (a afirmação da inclusão) e por contradições persistentes (a convivência entre centralidade jurídica e precariedade concreta), tensionando permanentemente o “lugar” da deficiência entre o direito formal e o pertencimento na Educação Básica.

5 CONCLUSÃO

A análise do Decreto n.º 12.686/2025, articulada ao percurso normativo da educação especial na Educação Básica, evidencia que o chamado “novo” da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva não se configura como ruptura, mas como recomposição de elementos já presentes no ordenamento jurídico brasileiro. A consolidação da deficiência como resultado da interação entre impedimentos e barreiras, a afirmação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o reconhecimento do TEA como deficiência, tal como explicitados pela CDPD e pela LBI, são retomados pela PNEEI, que lhes confere nova centralidade ao reorganizar a política em torno do AEE, do PAEE, do PEI, da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, da formação continuada, parcerias institucionais e financiamento.

Ao mesmo tempo, a leitura decolonial do “lugar” da deficiência na Educação Básica permite ver que a distância entre o direito formal e o pertencimento permanece. As legislações deslocam a deficiência de um lugar periférico, associado à excepcionalidade e segregação, para o centro do direito à educação, mas práticas escolares marcadas por capacitismo, racismo, sexismo e outras formas de opressão seguem posicionando estudantes com deficiência em um regime de presença precária. A coexistência entre escolas comuns e instituições especiais, bem como a permanência de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais, tensionam o horizonte inclusivo inscrito na legislação.

No eixo da organização e finalidade do AEE, o Decreto n.º 12.686/2025 reafirma o caráter complementar e suplementar desse serviço à escolarização em classes comuns, ao mesmo tempo em que lhe confere centralidade política por meio do PAEE, do PEI e da Rede Nacional. Essa centralidade é ambivalente, de um lado, sinaliza reconhecimento de que o AEE é estratégico para a eliminação de barreiras e a garantia de apoios. De outro, se não for acompanhada de condições de trabalho e de processos formativos, pode reforçar a burocratização do atendimento e a lógica de espaços paralelos. O risco de que o PAEE seja reduzido a formulário, em vez de se constituir em instrumento de planejamento pedagógico, é um dos pontos críticos identificados.

A alteração da carga horária formativa prevista para professores do AEE e profissionais de apoio escolar representa uma inflexão relevante na redação vigente da política. Ao ampliar a exigência para 360 horas no caso dos docentes do AEE e 180 horas para os profissionais de apoio escolar, a norma responde parcialmente às críticas dirigidas à insuficiência da formação inicialmente prevista. Contudo, não se trata especificamente da duração dos cursos, tendo em vista a necessidade de analisar o conteúdo, os fundamentos teóricos, os responsáveis pela formação e sua articulação com as condições de trabalho nas escolas. Sem essa articulação, mesmo uma carga horária ampliada pode resultar em formação prescritiva, normativa e pouco transformadora.

A redação atualizada também desloca a análise ao articular PAEE e PEI, ao explicitar a intersetorialidade, admitir parcerias com instituições especializadas sem fins lucrativos e assegurar recursos do Fundeb. Esses elementos mostram que a novidade da política não está apenas na reafirmação da perspectiva inclusiva, mas na tentativa de organizar uma arquitetura institucional mais ampla para sua implementação. Todavia, essa arquitetura permanece atravessada por ambiguidades, pois pode fortalecer a escola comum, se orientada pelo pertencimento e pela eliminação de barreiras, ou pode reativar lógicas paralelas de atendimento, caso as parcerias e os planos individualizados sejam utilizados para deslocar a responsabilidade da sala comum e da rede pública.

Considerando a perspectiva decolonial e a interseccionalidade que marcam a escolarização de estudantes com deficiência, argumenta-se que a efetivação da PNEEI demanda ir além da matrícula, criação de serviços e definição de cargas horárias mínimas. É necessário que a formação inicial e continuada problematize o próprio padrão de normalidade que estrutura a Educação Básica, interrogando quais epistemologias são legitimadas, quais corpos são reconhecidos como plenamente educáveis e como raça, gênero, classe, território e

deficiência se entrecruzam na produção de exclusões. A articulação entre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, as universidades, os movimentos sociais e programas de pós-graduação, como o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), aparece como caminho para construir processos formativos contextualizados e comprometidos com justiça cognitiva.

Como encaminhamento, sugere-se que investigações futuras acompanhem empiricamente a implementação do Decreto n.º 12.686/2025 em diferentes redes de ensino, analisando como o AEE, o PAEE e os processos formativos têm sido apropriados por escolas, professores, estudantes e famílias. Estudos que articulem observação de práticas pedagógicas, escuta de estudantes com deficiência e análise de dados de matrícula e permanência podem contribuir para avaliar em que medida a PNEEI consegue deslocar o “lugar” da deficiência da presença precária para o pertencimento na escola comum. Nesse movimento, o diálogo entre produção acadêmica, movimentos de pessoas com deficiência e gestores públicos torna-se condição para que os avanços normativos se traduzam, de fato, em experiências escolares menos coloniais e mais inclusivas.

20

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOFF, A. P.; MACHADO, A. de B. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e85133, 2024.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Resumo Técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: INEP/MEC. 2025b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 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 Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025c.

BRASIL. **Lei nº 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 e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2024.

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

CHAVEIRO, M. Interseccionalidade e pensamento contracolonial: reflexões para inclusão de pessoas com deficiência. **Revista Videre**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 87-106, 2024.

COSTA, A. R. da *et al.* A interseccionalidade no ambiente escolar: gênero, raça e deficiência em foco. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 21185-21201, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil:** da exclusão à inclusão escolar. [S. l.]: Pedagogia ao Pé da Letra, 2011.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. 8 ed. São Paulo: Summus, 2023.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-47.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales:** colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

PIRES, N. da S. M.; GONZAGA, A. T. S. Inclusão escolar sob a perspectiva histórico-cultural: uma revisão integrativa de literatura. **Psicologia em Ênfase**, v. 3, p. 32-46, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TOMO, C. D.; SITO, A. A. Adaptação do modelo resposta-à-intervenção para identificação de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 280-294, 2020.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Coloniality and decolonial pedagogy: to think of other education. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.

Recebido em: 5 jan. 2026.

Aceito em: 22 maio. 2026.