Revista Científica Educação e Evidência

Política Nacional de Educação Especial Inclusiva: superando o paradigma da Inclusão Total entre os decretos 12.686 e 12.773 de 2025

Lucelmo Lacerda de Brito[1] **Jamile Benite Palma Lopes**[2]
Luiz Fernando Zuin[3] **Maria Georgina Marques Tonello**[4]

[1] Faculdade Primum, São Paulo, São Paulo
[2,3,4] FAPAE, Brasília, DF

Correspondência
Lucelmo Lacerda de Brito,
E-mail: lucelmolacerda@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa a trajetória recente das políticas públicas de Educação Especial no Brasil à luz da tensão entre duas correntes teóricas: a Inclusão Total, que sustenta ser a classe comum o único espaço legítimo de escolarização, e a Educação Especial Inclusiva, proposta por Gary Hornby, que defende um sistema educacional único dotado de um continuum de serviços. Por meio de análise documental e revisão da literatura nacional e internacional, examinam-se três marcos normativos: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE, Decreto nº 10.502/2020), suspensa e posteriormente revogada, e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e revisada pelo Decreto nº 12.773/2025. Os resultados indicam que a versão final da política de 2025, ao priorizar a escolarização em classes comuns sem deslegitimar escolas e salas especializadas, ao tornar obrigatório o Plano Educacional Individualizado (PEI) e ao ampliar a formação dos profissionais especializados, aproxima o Brasil do modelo de Educação Especial Inclusiva. Conclui-se que a nova normativa representa um deslocamento do foco da matrícula para a qualidade da aprendizagem, da permanência e da participação, embora persistam contradições entre a política formalizada e o posicionamento do Ministério da Educação.

Palavras-chave:
educação especial, educação inclusiva, políticas públicas educacionais, inclusão escolar, continuum de serviços

 © 2026 Revista Científica Educação e Evidência

INTRODUÇÃO

A escolarização de pessoas com deficiência constitui um dos temas mais sensíveis e disputados do debate educacional contemporâneo. No Brasil, esse debate tem se materializado em um conjunto de normativas que, ao longo das últimas duas décadas, ora afirmaram a classe comum como espaço exclusivo de escolarização, ora reconheceram a legitimidade de um conjunto diversificado de ambientes e serviços educacionais, o continuum de espaços de escolarização. Essa oscilação não é meramente terminológica: ela expressa disputas conceituais profundas sobre o que significa incluir, sobre quem define o melhor interesse do estudante e sobre o papel das evidências científicas na formulação de políticas públicas.

Este artigo analisa a trajetória recente das políticas de Educação Especial no Brasil à luz da tensão entre duas correntes teóricas: de um lado, a Inclusão Total, que sustenta ser a sala de aula comum o único espaço legítimo de escolarização, e de outro, a Educação Especial Inclusiva, que defende um sistema educacional único, dotado de um continuum de serviços, e analisa como a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) se aproxima deste último conceito.

Esta pesquisa tem o caráter de uma análise documental dos principais documentos norteadores da Educação Especial do Brasil, passando pela Política Nacional de Educação Especial, de 2008 (Brasil, 2008), a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, decreto 10.502, de 2020 (Brasil, 2020) e a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, publicada em sua versão inicial no decreto 12.686, de 2025 (Brasil, 2025a) e alterada pelo decreto 12.773, de 2025 (Brasil, 2025b). A análise é discutida tendo como refencial o trabalho de Hornby (2014), que apresenta o conceito de Educação Especial Inclusiva, assim como outros autores selecionados no mesmo campo teórico.

Para tanto, o texto está organizado em quatro seções, além desta introdução. A primeira apresenta a gênese histórica e conceitual do debate internacional, do questionamento aos sistemas paralelos de ensino à formulação do conceito de Educação Especial Inclusiva. A segunda examina a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, seus avanços normativos e suas tensões operacionais. A terceira discute a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), instituída pelo Decreto nº 10.502/2020, as controvérsias que suscitou, sua suspensão e revogação. A quarta analisa o Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, e o processo político e social que conduziu à sua revisão pelo Decreto nº 12.773/2025.

Sustenta-se, ao longo do texto, que a PNEEI, publicada em 2025, em sua forma final, constitui uma mudança profunda no processo de escolarização dos estudantes com deficiência no Brasil, afastando-se da Inclusão Total e aproximando-se da Educação Especial Inclusiva.

Da Inclusão Total à Educação Especial Inclusiva

Até a década de 1970, a prática usual nos serviços de educação era a existência de dois sistemas de ensino, um sistema comum, para as crianças de desenvolvimento típico, e um sistema paralelo de educação especial, para estudantes com algumas deficiências, como a deficiência intelectual, o autismo e as deficiências múltiplas, o que começou a ser questionado naquele contexto, nos Estados Unidos. (Fuchs & Fuchs, 1998),

Depois de experiências de sucesso, especialmente com casos mais leves dessas condições, na década de 1980, surgiu e se fortaleceu um movimento chamado de Inclusão Total que, em uma primeira fase, defendia que as escolas e salas especiais deveriam ser fechadas, o sistema especial abolido, e todas as crianças deveriam estar nas mesmas salas de aula (Fuchs & Fuchs, 1998).

Em um segundo momento, o movimento da Inclusão Total passou a defender que não houvesse um serviço de educação especial sequer na sala comum, que não houvesse Planos Educacionais Individualizados (PEI) e nenhum processo individualizado, o que seria considerado um ato de discriminação (Fuchs & Fuchs, 1998).

Paralelamente, constituía-se a corrente de pensamento denominada Educação Inclusiva, que defendia um continuum de apoios aos estudantes da educação especial. Isto quer dizer que se os estudantes se beneficiassem da sala comum, lá deveriam estar, mesmo com apoios que pudessem ser necessários, caso contrário, também poderiam estar em salas especiais ou escolas especializadas (Fuchs & Fuchs, 1998).

A Tabela 1 apresenta as proposições principais de cada grupo:

Tabela 1

Proposições principais da Educação Inclusiva e da Inclusão Total

Aspecto	Educação Inclusiva	Inclusão Total
Visão Geral	Modelo flexível, admite diferentes ambientes e apoios.	Modelo radical: todos os alunos em classe comum, sem exceções.
Base Filosófica	Direito à participação com adequação e diversidade de respostas educacionais.	Direito absoluto à participação exclusivamente na classe comum.
Organização dos Serviços	Mantém o continuum de serviços (classe comum, sala de recursos, classe especial parcial, classe especial integral etc.).	Elimina o continuum. Só aceita a classe comum como opção válida.
Critério de Colocação	Preferência pela classe comum, mas com possibilidade de outros ambientes se necessário.	Colocação obrigatória na classe comum, independente da complexidade da demanda.
Função da Escola	Preparar para a vida, desenvolver habilidades acadêmicas e funcionais.	Priorizar convivência social, amizades e quebra de estigmas.
Papel da Classe Comum	Pode ser adequada para muitos, mas não para todos.	É sempre adequada, sem considerar limitações da escola.

Mudança da Escola	Acredita que a escola pode mudar, mas reconhece limites práticos e pedagógicos.	Acredita que a escola pode e deve ser totalmente reinventada para todos.
Ênfase	Suporte, adaptação, serviços especializados e combinação de ambientes.	Presença física e social como prioridade, mesmo que os apoios sejam insuficientes.
Riscos Reconhecidos	Reconhece riscos de exclusão dentro da classe comum se não houver suporte adequado	Ignora riscos acadêmicos e comportamentais da ausência de serviços especializados.
Relação com Deno (1970)	Alinhada ao modelo de continuum em cascata, com múltiplas opções.	Alinhada ao modelo de continuum em cascata, com múltiplas opções.Rejeita completamente o modelo de Deno.
Relação com as evidências	Considera evidências sobre eficácia dos diferentes serviços.	Sustentada mais por argumentos morais e jurídicos do que por evidências educacionais.

Fonte: elaboração dos autores, com base em Fuchs e Fuchs (1994, 1998) e Mendes (2006).

À medida que os casos mais severos foram também enviados às salas comuns, no fim da década de 1980, foi ficando mais claro que as salas comuns não eram a melhor opção para uma parte dos estudantes. Estudos passaram a apontar essas evidências e, no contexto do encerramento dos governos neoliberais Reagan-Bush (que pretendiam reduzir drasticamente o Estado, incluindo as estruturas da educação especializada), passou a haver um forte questionamento ao modelo de Inclusão Total, sendo esse o contexto, por exemplo, da publicação da obra The Illusion of Full Inclusion, que sumarizam e analisam essas evidências (Kauffman & Hallahan, 1994).

Os governos dos vários países desenvolvidos, que vinham em um forte ritmo de fechamento de escolas e salas especializadas, passaram a buscar um ponto de equilíbrio da razão entre elas e as salas comuns, favorecendo o ponto intermediário das salas especializadas dentro das escolas comuns e as matrículas híbridas, parte na sala comum, parte na sala especializada (Banks & McCoy, 2017; Hu & Kärnä, 2019; Roberts et al., 2008).

Nesse contexto, a ideia de dois sistemas separados se tornou paulatinamente distante do que acontecia de fato na escolarização de alunos com deficiência. Dadas as interlocuções entre espaços comuns e especializados de escolarização, seria necessária uma nova articulação teórica.

Foi nesse sentido que Gary Hornby, pesquisador e professor inglês que publicou diversos textos sobre o valor da escola e da sala especializada, propôs o conceito de Educação Especial Inclusiva, que incorpora tanto o léxico daqueles que preferem falar em Educação Especial, os quais, embora apoiem também a colocação de estudantes com deficiência em salas comuns, preferem essa nomenclatura, quanto

o daqueles que têm preferido usar educação inclusiva, em vez de educação especial, com a proposta de enfatizar o conceito de ambiente menos restritivo (Least Restrictive Environment [LRE]), advindo da legislação estadunidense. O princípio do LRE preconiza que o estudante deve estar prioritariamente na sala comum e se esse não for o ambiente mais benéfico para ele, então na sala especializada e, em último caso, somente quando a sala especializada não for o melhor para ele, em uma escola especializada ou programa similar (Hornby, 2014).

A Educação Especial Inclusiva (EEI) é a proposição de que a educação deve constituir um sistema educacional único, e de que esse sistema precisa ter escolas especializadas, salas especializadas dentro das escolas comuns e salas comuns, de modo que os estudantes possam se servir destes diferentes ambientes conforme seu melhor aproveitamento, com processos de avaliação rigorosos e contínuos que permitam um trânsito consistente entre esses diversos espaços conforme a necessidade do estudante (Hornby, 2014).

Do ponto de vista da EEI, se um estudante de uma escola especializada, cujo problema principal sejam comportamentos agressivos, desenvolver habilidades de comunicação mais efetivas que permitam a redução ou eliminação desses comportamentos, então o sistema educacional deve encaminhá-lo de volta à escola comum, na qual critérios curriculares determinariam se o melhor contexto para sua escolarização seria a sala comum ou a especializada.

No sentido inverso, se um estudante com deficiência está em uma sala comum na escola e, a despeito de todos os apoios, se distancia em aprendizagem de modo que fique inalcançável (ao menos naquele momento) o currículo praticado em sala de aula, então ele pode migrar para a sala especializada, ao menos parcialmente (Hornby, 2014).

Essas disputas conceituais, longe de se restringirem ao debate internacional, repercutiram diretamente na formulação das políticas públicas brasileiras de Educação Especial. É à luz desse quadro teórico que se examina, nas seções seguintes, a trajetória normativa nacional, iniciada de forma mais sistemática com a política de 2008 e reconfigurada nas normativas de 2020 e 2025.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): avanços normativos, tensões operacionais e desafios à luz das evidências científicas

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, representou um marco decisivo no cenário educacional brasileiro ao reafirmar o direito das pessoas com deficiência à escolarização em classes comuns do ensino regular. Fundamentada em princípios de direitos humanos, equidade e justiça social, a política buscou romper com modelos historicamente segregacionistas, reposicionando a educação especial como modalidade transversal e a inclusão como diretriz estruturante do sistema educacional (Brasil, 2008). Ao deslocar o eixo das políticas públicas educacionais para a perspectiva inclusiva, a PNEEPEI consolidou-se como um importante instrumento orientativo de garantia de direitos.

Passados mais de quinze anos de sua implementação, contudo, impõe-se a necessidade de avançar para além de análises estritamente normativas ou exclusivamente axiológicas, promovendo uma leitura crítica, técnica e fundamentada em evidências científicas. A consolidação do direito à educação não pode ser compreendida de forma dissociada da garantia de aprendizagem efetiva, do desenvolvimento funcional e da participação social significativa dos estudantes. Nesse contexto, torna-se imprescindível analisar a política à luz de seus fundamentos, avanços, limites e tensões, considerando a produção

científica nacional e internacional que tem se debruçado sobre os efeitos concretos da inclusão escolar (Hehir et al., 2016; Rangel-Pacheco, 2023).

A PNEEPEI/2008 encontra respaldo em importantes marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional pelo decreto 6.949 de 2009 (Brasil, 2009). Esses documentos defendem a escolarização em ambientes inclusivos como meio de promoção da equidade, da participação social e da superação de práticas educacionais excludentes.

Alinhada a esse arcabouço, a política brasileira adota uma concepção ampliada de inclusão, sustentada por princípios de justiça social e igualdade de oportunidades. Do ponto de vista conceitual, a PNEEPEI desloca o foco do déficit individual para as barreiras ambientais, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, aproximando-se do modelo social da deficiência (Brasil, 2008). Nessa perspectiva, a literatura científica destaca que a escola comum inclusiva passa a ser compreendida como um espaço que deve reorganizar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade, superando a lógica da homogeneização e da normalização historicamente presente nos sistemas educacionais (Florian, 2014; Ifadireó et al., 2021; Inglês et al., 2014; Peixoto, 2025; Rios et al., 2025; Uchôa & Chacon, 2022). Tal mudança conceitual representou um avanço significativo ao questionar modelos educacionais centrados na exclusão. Nesse sentido, a política estabelece como diretriz central a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, composto por pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, exclusivamente na rede regular de ensino, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar ou suplementar, e não substitutivo, à escolarização (Brasil, 2008). Essa organização buscou garantir apoio especializado sem afastar o estudante do convívio escolar comum.

Entre os principais avanços associados à implementação da PNEEPEI/2008, destaca-se a ampliação significativa do acesso à escola comum. Dados do Censo Escolar evidenciam crescimento expressivo das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns após a adoção da política, especialmente entre estudantes com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Brasil, 2018, 2022), sendo menos de 400 mil estudantes da educação especial em escolas comuns em 2008 para cerca de 750 mil em 2015 (Batista, 2019) e cerca de 2 milhões em 2024 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2025). Paralelamente, observou-se a expansão do AEE, a implantação de salas de recursos multifuncionais e o aumento da visibilidade das demandas educacionais específicas no debate público. Esses avanços contribuíram para a redução do estigma social e para o fortalecimento do discurso dos direitos humanos, favorecendo a convivência em contextos educacionais diversos e ampliando oportunidades de participação social (Brasil, 2018, 2022; Costa et al., 2021; Melo et al., 2022; Rodrigues et al., 2019).

Todavia, a ampliação do acesso, embora fundamental do ponto de vista pragmático e ético, não garante, por si só, a efetividade pedagógica da inclusão, aspecto amplamente discutido na literatura contemporânea. Apesar de seus méritos, a implementação da PNEEPEI/2008 revelou fragilidades importantes. Uma das críticas recorrentes refere-se à ausência de critérios operacionais claros para a tomada de decisão pedagógica, a definição da intensidade de suporte e a escolha de metodologias baseadas em evidências científicas (Kassar, 2011; Mendes, 2019).

Como consequência, políticas inclusivas centradas predominantemente na matrícula podem resultar no fenômeno da inclusão formal sem inclusão pedagógica, no qual o estudante está fisicamente presente na escola comum, mas não acessa o currículo, não apresenta progressos mensuráveis de

aprendizagem e não se beneficia plenamente das interações sociais (C. B. F. Lacerda, 2020; Lindsay, 2007).

A literatura em educação especial e neurodesenvolvimento tem demonstrado de forma consistente que a intensidade, a estruturação e a individualização das intervenções constituem fatores determinantes para o progresso educacional, especialmente no caso de estudantes com deficiências intelectuais severas, transtorno do espectro autista em níveis elevados de suporte ou múltiplas deficiências (Schreibman et al., 2015; Steinbrenner et al., 2020). Nesse contexto, emerge um dos pontos mais sensíveis do debate contemporâneo: a interpretação, por vezes generalizante, de que todos os estudantes devem ser incluídos da mesma forma e nos mesmos contextos educacionais.

Embora fundamentada em preocupações legítimas com a garantia de direitos, essa leitura ignora evidências consolidadas da psicologia do desenvolvimento, da educação especial e das ciências cognitivas. C. B. F. Lacerda (2020) adverte que a defesa de uma inclusão irrestrita, dissociada de critérios técnicos, pode configurar uma forma de negligência institucional, ao substituir intervenções baseadas em evidências por práticas simbólicas de inclusão. A recusa em reconhecer limites funcionais individuais, sob o argumento de evitar estigmatização, pode comprometer o desenvolvimento acadêmico, adaptativo e comunicativo do estudante (Steinbrenner et al., 2020).

Modelos contemporâneos, como o Modelo de Resposta à Intervenção (Response to Intervention [RTI]) e os sistemas de suporte multinível, reforçam que decisões educacionais devem ser orientadas por dados objetivos de desempenho, progresso e funcionalidade, e não exclusivamente por diretrizes normativas (Fuchs & Fuchs, 2006; Sugai & Horner, 2002).

No campo do autismo, por exemplo, intervenções baseadas em Análise do Comportamento Aplicada (ABA), ensino estruturado e abordagens naturalísticas apresentam robusto respaldo empírico, especialmente quando aplicadas de forma intensiva e individualizada (Odom et al., 2010; Schreibman et al., 2015). A simples inserção do aluno em sala comum, sem tais suportes, não se traduz automaticamente em inclusão efetiva (Steinbrenner et al., 2020).

Outro entrave amplamente documentado refere-se à formação inicial e continuada dos professores. Pesquisas indicam que docentes frequentemente relatam insegurança no manejo de comportamentos desafiadores, na adaptação curricular, na avaliação funcional, no uso de tecnologias assistivas e recursos de comunicação alternativa (Capellini & Mendes, 2018; Florian, 2014).

Embora a PNEEPEI/2008 reconheça a necessidade de formação docente, não estabelece referenciais científicos mínimos, abrindo espaço para práticas pedagógicas baseadas em abordagens não validadas empiricamente. Soma-se a isso a fragilidade da articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, comprometendo a integralidade do atendimento educacional (Kassar, 2022; Mendes, 2019).

Diante desse cenário, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) mantém-se como um avanço histórico e normativo inegável no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência no Brasil. Contudo, sua efetividade depende de uma leitura crítica, técnica e orientada por evidências científicas. A inclusão não pode ser compreendida como um fim em si mesma, mas como um meio para garantir aprendizagem, desenvolvimento funcional e qualidade de vida (Florian, 2014; Steinbrenner et al., 2020). Reconhecer que diferentes estudantes demandam diferentes níveis e formas de suporte não enfraquece a política inclusiva; ao contrário, fortalece-a ao alinhar direitos humanos, ciência e responsabilidade educacional. O desafio contemporâneo consiste, portanto, em construir políticas públicas capazes de conciliar princípios éticos com dados

empíricos, assegurando que a diversidade seja atendida com rigor técnico, sensibilidade pedagógica e compromisso científico.

A PNEE 2020 em debate: controvérsias, suspensão e revogação do Decreto nº 10.502/2020

As políticas de Educação Especial no Brasil têm sido marcadas por disputas teóricas, além de um movimento contínuo de mudanças e tentativas de reformulação ao longo dos anos. O debate em torno das políticas públicas de Educação Especial no Brasil intensificou-se de forma significativa no ano de 2020, por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE) (Brasil, 2020).

A PNEE de 2020 foi apresentada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Embora não represente o marco normativo mais recente, ela configura um ponto de reflexão fundamental para a compreensão das disputas conceituais, políticas e jurídicas que seguem em curso, inclusive retomadas no Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025a, 2025b).

A política de 2020 apresentou um conjunto de possibilidades de atendimento educacional ao afirmar, simultaneamente, o direito à matrícula, à permanência e à aprendizagem na escola comum, e o direito de acesso a outras modalidades educacionais. Nesse sentido, a política reconheceu como legítimas a matrícula em escolas especializadas, em classes especializadas, bem como em escolas e classes bilíngues de surdos. Além disso, incorporou a perspectiva do aprendizado ao longo da vida, compreendendo a educação como um processo contínuo que extrapola o espaço escolar, voltado ao projeto de vida do estudante (Brasil, 2020).

A PNEE 2020 desencadeou intenso debate no campo da Educação Especial, pois ela afirmou que muitos estudantes não estariam sendo devidamente beneficiados pela inclusão em classes comuns e que haveria um clamor da sociedade por alternativas educacionais. O documento enfatizou que não haveria retirada de direitos, mas ampliação de possibilidades, ao defender que, além do acesso à escola comum, os estudantes do público-alvo da Educação Especial também teriam assegurado o direito a escolas e serviços especializados, quando essa fosse a escolha da família (Brasil, 2020).

A principal controvérsia apontada foi a de que a política seria contrária à inclusão total, ao admitir, como alternativa legítima e permanente, a escolarização em classes e instituições especializadas. Essa argumentação constituiu um dos principais pontos de crítica da literatura acadêmica com relação ao decreto. Oliveira e Mello (2024) destacam que, ao afirmar que determinados estudantes "não se beneficiam" da escola comum, o decreto desloca o foco das barreiras estruturais do sistema educacional para as características individuais dos sujeitos. Nessa perspectiva, para as autoras, a avaliação pedagógica passa a funcionar como critério de permanência ou exclusão da escola comum, fragilizando o direito à Educação Inclusiva.

A centralidade na decisão familiar foi também um dos elementos que desencadeou numerosas críticas, por ser interpretada como um retrocesso no entendimento da inclusão escolar e como potencial abertura para o enfraquecimento da prioridade da escola comum como espaço principal de escolarização (Oliveira & Mello, 2024; Silva & Silva Lima, 2021). A política sustentava que não existem liberdades fundamentais se for suprimido o direito de escolha, defendendo que famílias pudessem optar pela escola considerada mais adequada para seus filhos. A "liberdade de escolha" das famílias e a transferência da responsabilidade decisória para as famílias, mediada por pareceres técnicos, também é amplamente

problematizada na literatura. Essa diretriz, ao condicionar o direito à escolarização inclusiva a critérios de desempenho ou adaptação, desloca o foco das barreiras institucionais para o sujeito, reforçando processos de exclusão educacional (Oliveira & Mello, 2024). De acordo com as autoras, nesses contextos, a chamada "escolha" tende a ser induzida pela insuficiência de apoios na escola comum, e não por uma avaliação pedagógica fundamentada no direito à inclusão.

No entanto, o documento da política defende que a inclusão não se restringe ao espaço físico da sala de aula comum, mas se projeta para diferentes contextos sociais ao longo da vida. A participação na vida cultural, no mundo do trabalho, nas relações comunitárias, na formação acadêmica e na atuação política depende, para muitos estudantes, de uma base sólida construída por meio de intervenções pedagógicas especializadas. Desse modo, segundo o que defende a política, o atendimento educacional especializado, especialmente quando ofertado de forma intensiva e qualificada nos primeiros anos, pode proporcionar autonomia e participação futura em múltiplos espaços sociais. Nessa perspectiva, a escola especializada não se opõe à inclusão, mas pode constituir etapa estratégica para que ela se concretize de maneira mais consistente e duradoura na trajetória de vida da pessoa com deficiência (Brasil, 2020).

Outro aspecto discutido na PNEE 2020 é a ênfase na consolidação de uma educação especial fundamentada em evidências científicas. Essa diretriz valoriza o uso de conhecimentos produzidos por pesquisas conduzidas com rigor metodológico, permitindo que educadores identifiquem práticas e estratégias que demonstram maior eficácia no processo de ensino e aprendizagem. A política aponta que, apesar desse avanço conceitual, ainda se observa que a ausência de orientações mais claras e sistemáticas sobre como implementar a educação baseada em evidências em diferentes contextos escolares e diante da diversidade dos educandos fragiliza a formação docente na área da Educação Especial no Brasil (Brasil, 2020).

Segundo L. Lacerda (2023), um aspecto importante abordado na PNEE 2020 foi a valorização do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento no modelo educacional centrado na pessoa. O autor destaca especialmente a incorporação da autodefensoria e da participação da família no processo de definição do PEI, compreendendo que essa construção compartilhada fortalece o protagonismo do estudante e torna o planejamento pedagógico mais coerente com suas necessidades, interesses e projetos de vida. Para o autor, a recusa à individualização dos processos educacionais, atribuída à perspectiva de autores que defendem a inclusão total, como Ropoli et al. (2010), é justificada por argumentos baseados em percepções gerais sobre a imprevisibilidade da aprendizagem; no entanto, não se sustenta em evidências científicas consistentes. Outro argumento bastante utilizado pela corrente da inclusão total é o de que as escolas especializadas segregam o indivíduo, retirando a oportunidade de convivência e socialização nas escolas comuns.

Para Hornby e Kauffman (2023) sse discurso crítico à educação especializada ocorre, de forma recorrente, para desqualificar qualquer atendimento realizado fora da sala de aula comum. A utilização do termo "segregado", no entanto, é, segundo Hornby e Kauffman (2023), uma interpretação reducionista do conceito de segregação, desconsiderando que, em determinados casos, ambientes educacionais especializados são defendidos como forma mais adequada de garantir o direito à aprendizagem e à inclusão de alguns estudantes. Assim, o termo passa a funcionar como recurso retórico de deslegitimação, e não como análise fundamentada das necessidades educacionais (Hornby & Kauffman, 2023).

Apesar de toda a defesa apresentada referente à política de Educação Especial instituída pelo Decreto nº 10.502, de 2020 (Brasil, 2020), sua vigência foi interrompida, permanecendo como referência orientativa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em

2008, associada à diretriz de inclusão total na escola comum. O Decreto foi suspenso por uma decisão liminar do Ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal, por meio da medida cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590 (Supremo Tribunal Federal, 2020) e posteriormente revogado, com a posse do novo Governo Federal em 1º de janeiro de 2023, por intermédio do Decreto nº 11.370, de 2023 (Brasil, 2023).

Nesse contexto, retoma-se a discussão sobre os critérios que devem orientar a avaliação de políticas públicas na área da Educação Especial. Para L. Lacerda (2023), essa análise precisa considerar, antes de tudo, a aprendizagem, entendida não apenas como desempenho acadêmico, mas também como desenvolvimento social e construção de repertórios que favoreçam a prontidão para aprender. O autor ressalta que, apesar da vigência da PNEEPEI de 2008, dados científicos consistentes sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial não foram amplamente difundidos.

Kauffman e Hornby (2025) sustentam que a Educação Especial, no contexto das escolas especializadas, vem sendo fragilizada por acadêmicos defensores da inclusão total. Segundo Kauffman e Hornby (2025), essa corrente adota uma postura ideológica que desconsidera evidências e a complexidade das necessidades educacionais dos alunos, colocando em risco a continuidade de serviços especializados essenciais. Para os autores, Educação Especial não pode ser guiada por idealizações, mas pela compreensão realista das dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência e suas famílias, exigindo respostas educacionais diversificadas e fundamentadas na efetividade, e não em posições extremadas (Kauffman & Hornby, 2025).

Ainda segundo a perspectiva de Kauffman e Hornby (2025), um dos maiores equívocos no debate educacional contemporâneo é a ideia de que apenas a inclusão total garante justiça social na educação. A defesa de que todos os alunos, sem exceção, devam permanecer apenas na escola comum, sem considerar a necessidade de apoios específicos, pode assumir um caráter excessivamente ideológico e descolado das condições reais das salas de aula, colocando em risco o próprio objetivo da inclusão, que deveria ser o benefício educacional e direito do estudante (Hornby & Kauffman, 2023).

Atualmente, no Brasil, instituições filantrópicas ligadas à Educação Especial são amparadas legalmente para oferecer o ensino fundamental regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a depender do credenciamento que possuem no sistema educacional em que atuam (Brasil, 2025b). Essas instituições contam com corpo docente com formação específica na área da Educação Especial, número reduzido de estudantes por turma, equipe multiprofissional, proposta curricular e estratégias específicas para o público-alvo da Educação Especial . Além disso, desenvolvem avaliação pedagógica/estudo de caso individualizados, Planos Educacionais Individualizados (PEI) nas escolas e Planos de Atendimento Educacional Individualizado (PAEE) no caso dos atendimentos de AEE e promovem formações pedagógicas periódicas para seus profissionais, com foco na educação especializada. Esse conjunto de condições apresenta um diferencial importante no apoio ao desenvolvimento, à aprendizagem e à participação dos estudantes, bem como no acolhimento e orientação de suas famílias (Lehmkuhl, 2021; Salaberry, 2008) .

As pesquisas em Educação Especial no Brasil precisam avançar na investigação do processo educacional, considerando variáveis do cotidiano escolar. Entre as variáveis a serem investigadas, destacam-se: o tempo de permanência do estudante em sala de aula, a participação e as estratégias adotadas em atividades pedagógicas e extracurriculares, bem como a percepção de segurança, participação e pertencimento dos estudantes e de seus familiares na escola. Essa discussão se torna fundamental frente a situações em que o estudante está matriculado na escola comum, mas com permanência e

participação reduzidas, o que coloca em questão se o direito à educação está sendo garantido de maneira efetiva.

A publicação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, colocou novamente o cenário educacional em discussão sobre os rumos da inclusão escolar no Brasil. A normativa reacendeu tensões em torno da concepção de inclusão total, especialmente no que se refere à organização dos sistemas de ensino, às alternativas de atendimento educacional para estudantes público-alvo da Educação Especial e à permanência das escolas especializadas, constituindo o foco da seção seguinte.

Análise do Decreto nº 12.686/2025: a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

A instituição da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio do Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025a), representou um marco significativo e controverso no cenário educacional brasileiro. Publicado em outubro de 2025, o texto buscou consolidar a educação como um direito humano fundamental, reafirmando as instituições de ensino como espaços de equidade e cidadania.

Contudo, a recepção da normativa foi marcada por tensões, decorrentes principalmente pela alegação de ausência de um diálogo prévio com entidades representativas e famílias de pessoas com deficiência (TV Senado, 2025, 3:19:00).

A primeira versão da política estabeleceu a premissa da inclusão total, determinando que o sistema educacional deveria assegurar a matrícula de estudantes com deficiência exclusivamente em classes comuns do ensino regular, conforme previsto no Capítulo I:

§ 3º A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são o público da educação especial estejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025a, Capítulo I, § 3º).

Embora fundamentada na busca pela participação plena, essa exclusividade gerou o temor de deslegitimação das escolas especializadas, tratando-as como espaços de segregação. Cabe lembrar que a PNEEPEI já assim tratava os espaços especializados de escolarização, mas o documento de 2008 era uma normativa do Ministério da Educação (MEC) e não uma norma, como é o caso de um decreto federal, que no caso do 12.686, tem o papel de regulamentar a política de educação especial com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Constituição Federal (CF) e Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2025a), o que confere ao documento um valor jurídico relevante.

De acordo com L. Lacerda (2023), esse movimento é defendido por acadêmicos que sustentam que a sala de aula comum é o único espaço de escolarização ético, sob o argumento de que qualquer outra possibilidade seria discriminatória e de que este é o ambiente onde ocorre a melhor aprendizagem. Nesse sentido, estudos realizados por Kauffman e Badar (2014) e L. Lacerda (2023) defendem que o local de escolarização não deveria ser o ponto de partida da inclusão, mas sim a necessidade individual do educando, da qual a escolha do ambiente escolar deve depender.

Segundo Hornby e Kauffman (2023), a ideia de que todos os alunos, sem exceção, devem estar na escola regular carece de base prática e é vista muitas vezes como um excesso ideológico. Ignorar a realidade das salas de aula em nome de uma bandeira única prejudica os estudantes que necessitam de cuidados específicos, transformando a inclusão em um fim absoluto, em vez de um meio para o benefício

do aluno (Hornby & Kauffman, 2023).

Essa preocupação com a deslegitimação das escolas especializadas convocou as instituições representativas, como a Federação Nacional das APAES, a Federação Nacional das Associações Pestalozzi e a Associação Brasileira de Autismo, e a sociedade civil a refletir sobre a admissibilidade constitucional de políticas públicas sob o ponto de vista que, embora respeitem a liberdade pedagógica, poderiam desconsiderar a autonomia das famílias, a diversidade das trajetórias educacionais de estudantes com deficiência, e a legitimidade e a efetividade das escolas especializadas como instituições que compõem o sistema educacional inclusivo, tratando-as como expressões de retrocesso segregacionista. Em suas próprias palavras, em coautoria com o Senador Flávio Arns “"A ampla diversidade existente nesta área faz com que sejam necessárias múltiplas soluções para atender as especificidades de cada pessoa com deficiência. Não podemos contar com apenas uma alternativa de escolarização, conforme prevê o Decreto."[grifo do original] (Arns et al. 2025)

O ordenamento jurídico brasileiro oferece suporte à coexistência de escolas especializadas. A Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 208, III) estabelece que o dever do Estado com a educação deve garantir o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular (Brasil, 1996, art. 58).

A eficácia de decretos educacionais está vinculada à sua natureza democrática. Conforme aponta Mainardes (2006), a participação dos atores escolares impede que a política seja uma imposição abstrata, conferindo-lhe a legitimidade social necessária para a adesão no cotidiano. A carência desse processo participativo no Decreto nº 12.686/2025 teria sido, segundo as entidades mobilizadas, o catalisador para a mobilização da sociedade civil.

Neste contexto, a falta de legitimidade social, somada ao arcabouço legal vigente, impulsionou a mobilização das entidades representativas para uma análise cuidadosa do decreto, resultando em manifestações e articulações políticas no Congresso Nacional em busca de alterações no texto. As entidades, por meio do Senado Federal, lançaram uma consulta pública (Senado Federal, s.d.) no portal da instituição para votação do Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 845/2025, de autoria do senador Flávio Arns (Senado Federal, 2025). A iniciativa resultou em 52 assinaturas de senadores favoráveis ao PDL, que tinha como objetivo sustar os efeitos do Decreto nº 12.686/2025, instituidor da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025a).

O principal objetivo das consultas públicas do Senado é estimular o debate de propostas em tramitação na casa legislativa antes da votação final, oportunizando aos cidadãos e cidadãs a manifestação e a participação ativa no processo legislativo.

Diante do cenário político apresentado, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) convocaram as entidades representativas (Federação Nacional das APAES, Federação Nacional das Associações Pestalozzi e Associação Brasileira de Autismo) e os senadores e deputados líderes no Congresso Nacional para uma reunião extraordinária (Santana, 2025).

A partir desta reunião, as entidades representativas, os senadores, o MEC e a SECADI consolidaram um acordo que garantiu a revisão do Decreto nº 12.686/2025, considerando as proposituras alinhadas à legislação vigente. O resultado desse embate democrático foi a revisão da política, consolidada no Decreto nº 12.773/2025. As principais mudanças estão sintetizadas na Tabela 2:

Tabela 2

Alterações normativas na política de Educação Especial (Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025)

Aspecto Analisado	**Decreto nº 12.686/2025 (1ª Versão)**	**Decreto nº 12.773/2025 (2ª Versão com alterações)**
Modelo de Inclusão	Ênfase na inclusão total: assegurava que todos os estudantes da educação especial estivessem incluídos em classes e escolas comuns.	Insere Art. 3º, IX: oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, alinhando-se ao texto constitucional e da LDB.
Meta de Matrícula	Previa meta para universalizar a matrícula dos estudantes de 4 a 17 anos da educação especial nas classes comuns da rede regular.	Meta suprimida. Prevê a garantia da educação básica aos estudantes de 0 a 17 anos, asseguradas adaptações razoáveis conforme necessidades individuais.
Escolarização Especializada	Não previa escolarização especializada, apenas serviço complementar ou suplementar de apoio no contraturno	Prevê expressamente a escolarização especializada nos sistemas de ensino (Estados, DF e Municípios), inclusive via parcerias com instituições privadas sem fins lucrativos.
Plano Educacional Individualizado (PEI)	Documento facultativo e dispensável.	Documento obrigatório, de natureza pedagógica, com atualização contínua, derivado do estudo de caso.
Formação Prof. AEE	Carga horária mínima de 80 horas.	Carga horária mínima de 360 horas.
Formação Prof. Apoio	Carga horária mínima de 80 horas.	Carga horária mínima de 180 horas.
Princípios da Política	Não previsto.	Insere novo princípio: respeito pela diversidade de estudantes com deficiência e suas especificidades no âmbito da educação.
Diretrizes (Oferta)	Sem correspondência no texto anterior.	Insere nova diretriz: oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

Financiamento (Instituições)	Sem correspondência no texto anterior.	Insere nova diretriz: apoio técnico e financeiro do Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva.
Objetivos	Previa somente a "aprendizagem ao longo da vida".	Acrescenta o conceito de "educação", fixando o objetivo como "educação e aprendizagem ao longo da vida".
Recursos (FUNDEB)	Sem correspondência no texto anterior.	Garante a distribuição de recursos do FUNDEB em decorrência das parcerias com entidades conveniadas.

Fonte: elaboração dos autores com base em Brasil (2025a, 2025b)

Conforme se pode ver na Tabela 2, as alterações produzidas na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva foram muitas e centrais. A formação de professores do AEE saiu de 80 para 360 horas, a do profissional de apoio escolar, de 80 para 180 horas, o PEI foi reconhecido como documento obrigatório e central e, principalmente, foi reconhecida a legalidade e pertinência das escolas e salas especializadas como possibilidades para estudantes com deficiência.

A inclusão das pessoas com deficiência em salas comuns permite que muitos aprendam mais do que se estivessem em salas ou escolas especializadas, mas não todos. Existem pessoas com deficiência cujas necessidades não podem ser adequadamente atendidas em sala comum, ou que, quando atendidas nesse contexto, não produzem os mesmos efeitos, podendo haver prejuízos acadêmicos e sociais mensurados em diversos estudos empíricos (MacMillan et al., 1996, como citado em L. Lacerda, 2023).

A transição do Decreto nº 12.686 para o Decreto nº 12.773 (Brasil, 2025b) demonstra que a política pública de educação especial no Brasil passou a reconhecer a diversidade de espaços de escolarização das pessoas com deficiência, a fim de atender à complexidade de suas especificidades e trajetórias. Essa mudança manifesta-se no reconhecimento da legitimidade das escolas especializadas, na obrigatoriedade do Plano Educacional Individualizado (PEI) e no aumento da carga horária de formação dos profissionais da área. Tais mudanças indicam um deslocamento de foco da simples matrícula para a qualidade da aprendizagem, da permanência e da participação dos estudantes com deficiência nos espaços escolares.

A primeira versão da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025a) expressa a manifestação de vontade da equipe gestora do Ministério da Educação e se coloca totalmente alinhada à Inclusão Total, estabelecendo em norma o que a PNEEPEI apresentou enquanto orientação. Dadas a repercussão negativa do decreto e a forte pressão institucional do Congresso Nacional, foi aberto um intenso processo de negociação, cujo resultado final foi um documento profundamente diferente daquele original, criando um cenário complexo de compreensão e gestão da política de Educação Especial a partir de então.

Desde a versão original do Decreto nº 12.686, o Ministério da Educação chamou a nova norma de Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, nome idêntico ao adotado por Hornby para nomear sua teoria, que descreve os diferentes espaços de escolarização de pessoas com deficiência, quais sejam, salas comuns, salas especializadas e escolas especializadas, como parte de um mesmo sistema educacional, ao invés de sistemas paralelos e também de modelos de inclusão total. Àquela altura, havia uma contradição entre o nome adotado — Educação Especial Inclusiva — e a teoria que ele nomeia, dado que aquele texto não exprimia o mesmo conceito, mas um modelo de inclusão total.

Não obstante, a mudança significativa da nova política de educação especial por meio do Decreto nº 12.773, que reconheceu as escolas e salas especializadas e processos individualizados por meio do Plano Educacional Individualizado, tornou congruente a política com o conceito de Educação Especial Inclusiva, de Hornby (2014); ao mesmo tempo, produziu uma nova e profunda contradição. A situação atual é a de um MEC que compreendemos como comprometido com a Inclusão Total e compreendendo esse compromisso como um imperativo ético e uma política que se opõe frontalmente a esta perspectiva, formulada, sob intensa pressão política, por esse mesmo MEC. A dúvida que esta contradição enseja é se o Ministério da Educação caminhará no mesmo sentido de sua política ou perseguirá sua convicção. A publicação de outros documentos posteriores ao decreto em si pode possibilitar alguns vislumbres sobre o tema, mas está fora do escopo deste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo era analisar os documentos orientadores da educação especial do Brasil nas últimas duas décadas, especificamente no que tange aos pressupostos da Inclusão Total e Educação Inclusiva e de que maneira se aproximam do conceito de Educação Especial Inclusiva, de Garry Hornby (2014), a partir de uma análise documental, cotejada por uma interpretação com base na literatura científica da área.

A luta política em torno dos processos de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil nos últimos 20 anos se concentrou principalmente em torno do lugar de escolarização destes estudantes, com um grupo defendendo a continuidade da existência de espaços como escolas e salas especializadas (Educação Inclusiva) e outro defendendo o fechamento de escolas e salas especializadas e a matrícula de todos os estudantes nas salas comuns (Inclusão Total).

A disputa entre esses diferentes grupos, para além do espaço de escolarização, alcança processos mais básicos, como a necessidade, ou não, de estratégias e currículos individualizados, preconizados pelo movimento de Educação Inclusiva e rechaçados pelo movimento de Inclusão Total, trazendo mais complexidade aos enfrentamentos.

Enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, foi a consagração, sem concessões, da Inclusão Total, isso não aniquilou as disputas em torno da temática, que se acirraram principalmente com os Decretos nº 10.502, de 2020, e nº 12.686, de 2025, fazendo com que as temáticas centrais elencadas voltassem ao centro do debate público.

No exterior, uma nova teoria sobre a escolarização de pessoas com deficiência foi elaborada por Gary Hornby (2014), chamada de Educação Especial Inclusiva, concebida como via intermediária, em que os espaços alternativos de colocação escolar, como salas e escolas especializadas, são pensados como parte de um sistema inclusivo, em que se trabalha por um trânsito de matrículas entre esses espaços sempre que possível.

O argumento central deste artigo é que, após a disputa política em torno do Decreto nº 12.686/2025, que culminou com a publicação do Decreto nº 12.773/2025, o Brasil alinhou-se à perspectiva de Hornby, na medida em que a escolarização nas escolas comuns foi priorizada, mas as escolas e salas especializadas, reconhecidas e valorizadas, como solução intermediária entre os diferentes grupos em conflito.

Ao final, o nome dado à nova regulamentação sobre o serviço de apoio à escolarização de estudantes com deficiência, Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, mostrou-se plenamente condizente com o novo alinhamento da educação especial no Brasil.

Limitações e o futuro da pesquisa

Este trabalho concentra-se nos documentos mais centrais das orientações da política de educação especial no Brasil, mas cada um deles se desdobra em diversos outros documentos, para além do escopo deste trabalho, mas que são parte fundamental da compreensão mais abrangente dessas disputas em torno da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil.

Para além dos documentos, os dados empíricos sobre a execução das políticas, como criação de programas, processos formativos e financiamento também não foram acessados e analisados, o que pode oferecer novas perspectivas sobre os temas tratados.

Por fim, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva foi publicada há poucos meses da escrita deste texto, o que nos dá uma perspectiva limitada sobre sua existência real, orientando outros documentos e programas dele derivados, isto é, como será compreendido e executado, não só pelo Ministério da Educação, mas também por estados e municípios.

Sugerimos que as pesquisas enderessem as limitações descritas, assim como também sejam realizados trabalhos de história oral e documental que analisem como esses documentos foram construídos, que agentes atuaram nessas disputas e de que forma transcorreram.

REFERÊNCIAS

Arns, F. [@senadorflavioarns]. (2025, 7 de novembro). [Publicação, em colaboração com o MOAB, a ABRA e a FENAPAES, sobre o Decreto nº 12.686/2025] [Fotografias]. Instagram. https://www.instagram.com/p/DQw5QNGkZoo/

Banks, J., & McCoy, S. (2017). An Irish solution...? Questioning the expansion of special classes in an era of inclusive education. The Economic and Social Review, 48(4), 441–461.

Baptista, C. R. (2019). Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. Educação e Pesquisa, 45, e217423. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423

Brasil, Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 jan. 2023.

Brasil, Ministério da Educação. (2020). PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. MEC/SEMESP.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.

Brasil. (2008). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Ministério da Educação.

Brasil. (2009). 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. Diário Oficial da União.

Brasil. (2015). 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). Diário Oficial da União.

Brasil. (2018). Censo escolar da educação básica 2017: Resumo técnico. INEP.

Brasil. (2020). 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. Diário Oficial da União.

Brasil. (2022). Censo escolar da educação básica 2021: Resumo técnico. INEP.

Brasil. (2023). Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Diário Oficial da União.

Brasil. (2025a). 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. Diário Oficial da União.

Brasil. (2025b). Decreto nº 12.773, de 5 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União. [Confirmar a data exata do decreto.]

Capellini, V. L. M. F., & Mendes, E. G. (2018). Formação de professores e práticas inclusivas: Desafios contemporâneos. Revista Brasileira de Educação Especial, 24(3), 329–346. https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300003

Costa, D. L. C., Silva Costa, A. C. da, & Silva, A. S. da. (2021). A look at inclusive education in Brazil through the BDTD. Research, Society and Development, 10(10), e282101018961. https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.18961

Deno, E. (1970). Special education as developmental capital. Exceptional Children, 37(3), 229–237. https://doi.org/10.1177/001440297003700306

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? European Journal of Special Needs Education, 29(3), 286–294. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. Exceptional Children, 60(4), 294–309. [Inserida pelo parecerista: completar/confirmar dados.]

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (1998). Competing visions for educating students with disabilities: Inclusion versus full inclusion. Childhood Education, 74(5), 309–316. [Inserida pelo parecerista: completar/confirmar dados.]

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to Response to Intervention: What, why, and how valid is it? Reading Research Quarterly, 41(1), 93–99. https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4

Hehir, T., Pascucci, S., & Pascucci, C. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED596134.pdf

Hornby, G. (2014). Inclusive special education: Evidence-based practices for children with special needs and disabilities. Springer.

Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2023). Special education's zombies and their consequences. Support for Learning, 38(3), 135–145. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12451

Hu, X., & Kärnä, E. (Eds.). (2019). Educating students with autism spectrum disorder in China and Finland. Springer Nature Singapore.

Ifadireó, M. M., Rocha, A. A. L., Ferreira, F. R. S., & Bitu, V. de C. N. (2021). Educação inclusiva no ensino de crianças autistas: Uma revisão de literatura com foco na igualdade de oportunidades. ID on Line: Revista de Psicologia, 15(56), 44–63. https://doi.org/10.14295/idonline.v15i56.3120

Inglês, M. A., Antoszczyszen, S., Semkiv, S. I. A., & Oliveira, J. P. (2014). Revisão sistemática acerca das políticas de educação inclusiva para a formação de professores. Revista Brasileira de Educação Especial, 20(3), 429–448. https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300011

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025). Notas estatísticas: Censo da educação básica 2024. Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf

Kassar, M. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista, 27(41), 61–79. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005

Kassar, M. C. M. (2022). Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. Revista Educação Especial, 35, e53. https://doi.org/10.5902/1984686X71383

Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education. Journal of International Special Needs Education, 17(1), 13–20. [Inserida pelo parecerista: completar/confirmar dados.]

Kauffman, J. M., & Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. Journal of International Special Needs Education, 17(1), 13–20. https://doi.org/10.9782/2159-4341-17.1.13

Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1994). The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon. Pro-Ed.

Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2025). Extremism and the potential dismantling of special education: Or moving forward with inclusive special education. Support for Learning, 40, 172–183. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12519

Lacerda, C. B. F. (2020). Inclusão escolar: Limites, tensões e desafios. Revista Brasileira de Educação, 25, e250043. https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250043

Lacerda, L. (2023). Crítica à pseudociência em educação especial: Trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências. Luna Edições.

LACERDA, Lucelmo. Crítica à pseudociência em educação especial: Trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências - 1a ed. -- São Sebastião do Grama, SP : Luna Edições, 2023.

Lehmkuhl, M. de S. (2021). A filantropia como gênese da Educação Especial. Revista Educação Especial, 34, e33, 1–15. https://doi.org/10.5902/1984686X42685

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. British Journal of Educational Psychology, 77(1), 1–24. https://doi.org/10.1348/000709906X156881

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, 27(94), 47–69. https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003

Melo, F. de A. F., Soares, K. P., Barros, E. M. de, Cabral, E. L. dos S., Costa Júnior, J. F. da C., Burlamaqui, A. A. R. S. da S., & Burlamaqui, A. M. F. (2022). Inclusive digital technologies in the classroom: A case study focused on students with autism spectrum disorder (ASD). Research, Society and Development, 11(6), e10211628759. https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.28759

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista brasileira de educação, 11(33), 387-405.

Mendes, E. G. (2019). A política de educação inclusiva no Brasil: Fundamentos, avanços e impasses. Educação e Pesquisa, 45, e204421. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945204421

Odom, S. L., Boyd, B., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 40(4), 425–436. https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1

Oliveira, C. R. A., & Mello, E. M. B. (2024). Recontextualização do texto da política de inclusão de estudantes com deficiência: Os (des)caminhos da educação inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, 30, e0061, 1–18.

ONU. (2006). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Nações Unidas.

Peixoto, J. C. G. (2025). Educação inclusiva, educação especial e avaliação das aprendizagens: Uma revisão de literatura. Revista Ponto de Vista, 14(Especial 2). https://periodicos.ufv.br/RPV/article/download/21288/11534/98507

Rangel-Pacheco, M. A. (2023). The evidence for inclusive education. NeMTSS Research Brief. https://nemtss.unl.edu/wp-content/uploads/2023/07/23-The-Evidence-for-Inclusive-Education.pdf

Rios, G. A., Schlünzen, E. T. M., & Schlünzen Jr., K. (2025). Educação inclusiva com desenho universal para a aprendizagem e inteligência artificial: Uma revisão de escopo. Revista Cocar, 23(41). https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10145

Roberts, J. M. A., Keane, E., & Clark, T. R. (2008). Making inclusion work: Autism Spectrum Australia Satellite Class Project. Teaching Exceptional Children, 41(2), 22–27.

Rodrigues, C. C., Santos, C. E. M., Vieira, S. M. V. da S., Grande, C., & Alves, D. (2019). Studies on implementation of national special education policy in the perspective of inclusive education – PNEEPEI in Brazilian municipalities. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional, 23(3). https://doi.org/10.22633/rpge.v23i3.12806

Ropoli, E. A., Mantoan, M. T. E., Santos, M. T. C. T., & Machado, R. (2010). A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, Vol. 1). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará.

Salaberry, N. T. M. (2008). A APAE educadora: Na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUCRS. https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3569

Santana, C. [@camilosantanace]. (2025, 30 de outubro). [Declaração sobre o compromisso de garantir segurança a todas as escolas especiais] [Vídeo]. Instagram. https://www.instagram.com/reel/DQcwRhgEva8/

Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Halladay, A., et al. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions. Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(8), 2411–2428. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8

Senado Federal. (2025). Projeto de Decreto Legislativo nº 845, de 2025. Susta os efeitos do 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 (Autoria: Senador Flávio Arns). https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/171153

Senado Federal. (s.d.). Consulta pública sobre o Projeto de Decreto Legislativo nº 845, de 2025 [Conjunto de dados]. Portal e-Cidadania. Recuperado em 30 de abril de 2026, de https://www12.senado.gov.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=171153

Silva, G. G. P., & Silva Lima, M. R. (2021). A nova Política Nacional de Educação Especial (2020) e a desconstrução de uma proposta educacional inclusiva. Revista Teias de Conhecimento, 1(1), 139–160. https://revistas.uepg.br/index.php/teias/article/view/19650

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism. National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice.

Sugai, G., & Horner, R. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. Child & Family Behavior Therapy, 24(1–2), 23–50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03

Supremo Tribunal Federal. (2020). Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590/DF (Referendo na medida cautelar; Rel. Min. Dias Toffoli, julgado em 18 de dezembro de 2020). https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507

TV Senado. (2025, 21 de outubro). Sessão Deliberativa do Plenário – 21/10/25 [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=j5BXePqo3VE

Uchôa, M. M. R., & Chacon, J. A. V. (2022). Educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: Repensando uma educação outra. Revista Educação Especial, 35, e46/1–18. https://doi.org/10.5902/1984686X69277

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. UNESCO.