



CEAM

Centro de Estudos
Avançados Multidisciplinares



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
INFÂNCIA E JUVENTUDE
CEAM/UNB

Universidade de Brasília – UnB
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares - CEAM
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude - PPGPPIJ

**OS IMPACTOS DO DECRETO Nº 10.502/20 NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS.**

Ana Cristina de Lacerda P. Barbosa

Brasília
2025.

Ana Cristina de Lacerda P. Barbosa

**OS IMPACTOS DO DECRETO Nº 10.502/20 NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau de mestrado.

Orientador: Prof. Dr. Benedito Rodrigues dos Santos

Brasília
2025

Ana Cristina de Lacerda P. Barbosa

**OS IMPACTOS DO DECRETO Nº 10.502/20 NA EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA: RETROCESSOS E RESISTÊNCIAS.**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para Infância e Juventude da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau de mestrado.

Defendida e aprovada em: _____ de _____ de 2025.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Benedito Rodrigues dos Santos - Presidente
Universidade de Brasília

Prof. Dr.
Instituição

Prof. Dr.
Instituição

Prof. Dr.
Instituição

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os retrocessos na oferta da educação especial inclusiva, assegurada preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiência. Esse direito, conquistado ao longo de um extenso percurso legislativo, passa a ser ameaçado com a introdução do Decreto Presidencial nº 10.502/2020. A pesquisa, de caráter documental, baseia-se na análise de normativos específicos sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, tanto em nível federal quanto distrital, além de contribuições de literaturas especializadas sobre o tema. Argumentamos que as mudanças propostas pelo decreto afrontam um sistema de garantia de direitos já consolidado na rede pública de ensino do Distrito Federal, especialmente no que se refere à educação especial nos termos da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015. Dessa forma, a formulação dessa política pública pode ser caracterizada como uma forma de violência estrutural contra os direitos educacionais das pessoas com deficiência. Por fim, o artigo examina as incongruências do decreto e seus impactos no retrocesso das políticas de educação especial inclusiva, em desacordo com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 e a LBI. Além disso, discute-se o repertório documental que fundamenta a Política de Educação Inclusiva, enfatizando a importância da supremacia das decisões técnicas nos estudos de caso para garantir a inclusão efetiva e a proteção dos direitos dos estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Decreto nº 10.502/20; educação especial inclusiva; política pública inclusiva; estudantes com deficiência.

ABSTRACT

This research aims to analyze the setbacks in the provision of inclusive special education, which is preferably ensured in the regular education system for students with disabilities. This right, achieved through an extensive legislative process, is now threatened by the introduction of Presidential Decree nº 10.502/2020. This documentary research is based on the analysis of specific regulations on special education from an inclusive perspective, at both federal and district levels, as well as contributions from specialized literature on the subject. We argue that the changes proposed by the decree undermine a well-established system of rights assurance within the public education network of the Federal District, particularly regarding special education as outlined in the Brazilian Law of Inclusion (LBI) – Law nº 13.146/2015. Thus, the formulation of this public policy can be characterized as a form of structural violence against the educational rights of people with disabilities. Finally, the article examines the inconsistencies of the decree and its impacts on the regression of inclusive special education policies, which contradict the Federal Constitution of 1988 (CF/88), the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) – Law nº 9.394/1996, and the LBI. Additionally, the study discusses the documentary repertoire that underpins Inclusive Education Policy, emphasizing the importance of technical decision-making in case studies to ensure effective inclusion and the protection of the rights of students with disabilities.

Keywords: Decree 10.502/20; inclusive special education; inclusive public policy; students with disabilities

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
Dein	Diretoria de Educação Inclusiva
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Gein	Gerência de Acompanhamento à Educação Inclusiva
IE	Instituições de Ensino
LBI	Plano Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
OAB/DF	Ordem dos Advogados do Brasil seccional Distrito Federal
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
STF	Supremo Tribunal Federal
Subin	Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
TEA	Transtorno do Espectro Autista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	11
2	MEMORIAL.....	14
3	RESGATE HISTÓRICO DAS LEGISLAÇÕES APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	188
4	APRESENTAÇÃO DO DECRETO Nº 10.502/2020	299
4.1	Suspensão do Decreto nº 10.502/20 pelo Supremo Tribunal Federal.....	322
4.2	Revogação do Decreto nº 10.502/20.....	344
4.3	A participação democrática na formulação de Políticas Públicas de educação especial inclusiva e as resistências ao Decreto nº 10.502/20	366
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	388
5.1	Procedimentos de construção de informações.....	399
5.1.1	Análises documental	Error! Bookmark not defined. 9
5.1.2	Procedimentos de Análise	400
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	422
6.1	Perspectiva Pedagógica.....	422
6.2	Perspectiva Jurídica	488
6.3	Perspectiva Política.....	522
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	588
	REFERÊNCIAS.....	633
	ANEXOS A – DECRETO Nº 10.520, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020.....	688
	ANEXO B – DECRETO Nº 11.370, DE 1º DE JANEIRO DE 2023.....	755

1 APRESENTAÇÃO

A proposta da educação especial inclusiva representa uma conquista decorrente de um longo percurso de lutas pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Ao longo dos anos, o Brasil protagonizou diversas batalhas pela efetivação dos direitos sociais dessa população, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que passou a validar e exigir a formulação de políticas públicas voltadas à promoção da dignidade humana e da inclusão educacional.

No entanto, o Decreto Presidencial nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, trouxe diretrizes conflitantes com o arcabouço político-jurídico consolidado até então. Esse conflito foi posteriormente reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que suspendeu a eficácia da norma. No primeiro dia de mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o decreto foi revogado como parte de um conjunto de medidas que visavam reverter atos da gestão anterior.

Diante da necessidade de analisar os impactos desse decreto, especialmente no que se refere às decisões sobre os estudos de caso – antes conduzidos com primazia técnica e pedagógica –, este artigo propõe uma abordagem tripartite sobre os retrocessos ocasionados pela normativa, considerando três dimensões principais: (a) jurídica, (b) política e (c) pedagógica.

Enquanto orientadora educacional com atuação na diretoria de educação inclusiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) na formulação, implementação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas inclusivas do sistema educacional do Distrito Federal e advogada membro da comissão de proteção à pessoa com autismo da Ordem dos Advogados do Brasil seccional Distrito Federal (OAB/DF), constatee o impacto negativo do decreto nas decisões relativas aos estudos de caso. Anualmente, as Instituições de Ensino (IE) realizam avaliações coletivas dos estudantes com deficiência e, com base nas diretrizes curriculares, definem os encaminhamentos educacionais para o ano seguinte. No entanto, ao conceder primazia à decisão da família sobre o formato de escolarização – seja em classe regular ou especializada –, o decreto enfraqueceu o caráter técnico dessas avaliações, tornando a decisão da equipe pedagógica vulnerável e sem respaldo legal diante da recusa dos responsáveis.

Essa situação impôs um novo desafio à orientação educacional, que passou a atuar na tentativa de sensibilizar as famílias sobre os benefícios da inclusão escolar na rede regular. O

convívio em um ambiente diversificado, com alunos da mesma faixa etária, favorece o desenvolvimento cognitivo e socioemocional por meio da interação, da observação e da imitação, processos fundamentais para a aprendizagem e a autonomia. Contudo, essa compreensão exige embasamento teórico e prático no campo do desenvolvimento infantojuvenil, um conhecimento que, em regra, não é acessível a todos os responsáveis.

Muitas famílias, movidas pelo instinto de proteção, tendem a tomar decisões baseadas em receios imediatos, sem considerar os impactos a longo prazo para a autonomia dos filhos. Esse fenômeno não se restringe a crianças com deficiência, mas se agrava diante das múltiplas vulnerabilidades associadas. É comum que os responsáveis priorizem a segurança, em detrimento da independência, evitando situações desafiadoras inerentes ao desenvolvimento infantil, como frustrações, conflitos e até pequenas adversidades físicas, que são parte do processo de aprendizagem. Como enfatiza Freire (2003, p. 10), "a educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana."

A revogação do decreto foi resultado de uma mobilização intensa da sociedade civil, com destaque para a atuação da Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, composta por diversas entidades representativas das pessoas com deficiência e dos direitos de crianças e adolescentes. Além disso, organizações como a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de *Down*, a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas, a Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e o escritório da Organização das Nações Unidas (ONU) para Direitos Humanos desempenharam papel fundamental na luta contra o decreto, promovendo campanhas midiáticas e organizando uma petição pública para sua revogação.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é demonstrar o retrocesso imposto pelo Decreto nº 10.502/2020 à política de educação especial inclusiva, que, conforme previsto na legislação brasileira, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, evidenciando o papel essencial da participação democrática e dos movimentos sociais na defesa dos direitos dos estudantes com deficiência. Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o arcabouço legal que consolidou a oferta da educação especial inclusiva após a promulgação da Constituição Federal de 1988.
- Evidenciar o retrocesso jurídico, político e pedagógico imposto pelo Decreto nº 10.502/2020, em contradição com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

- Demonstrar os prejuízos para os estudantes com deficiência, especialmente no que se refere à fragilidade dos estudos de caso diante da priorização da decisão familiar.
- Ressaltar a importância da participação democrática e da mobilização dos movimentos sociais na construção e defesa de políticas públicas inclusivas.

A seguir, será apresentado o levantamento de documentos legais e diretrizes das políticas públicas de educação especial inclusiva no Brasil. Serão observados os impactos negativos do decreto nas esferas pedagógica, jurídica e política. Inicialmente, será analisado o arcabouço legal que consolidou a oferta da educação especial inclusiva após a promulgação da Constituição Federal de 1988, destacando os avanços proporcionados por normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015).

Na sequência, serão evidenciados os retrocessos jurídicos, políticos e pedagógicos impostos pelo Decreto nº 10.502/2020, considerando sua contradição com a legislação vigente e sua incompatibilidade com os princípios da educação inclusiva estabelecidos em normas nacionais e internacionais. Serão abordadas as implicações do decreto na oferta educacional e seus impactos no direito à educação de estudantes com deficiência, analisando as razões que levaram à suspensão de sua eficácia pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e sua posterior revogação pelo governo seguinte.

Outro aspecto fundamental abordado diz respeito aos prejuízos para os estudantes com deficiência, especialmente no que se refere à fragilidade dos estudos de caso diante da priorização da decisão familiar. Será discutida a importância da avaliação técnica-pedagógica na definição do melhor percurso educacional para cada estudante, evidenciando como a medida instituída pelo decreto enfraqueceu o papel da equipe pedagógica e comprometeu a garantia do direito à inclusão na rede regular de ensino.

Por fim, será abordada a relevância da participação democrática e da mobilização dos movimentos sociais na construção e defesa de políticas públicas inclusivas. Serão analisados os principais atores envolvidos na resistência ao Decreto nº 10.502/2020, incluindo organizações da sociedade civil, pesquisadores e instituições que atuaram como *amicus curiae* no julgamento do STF, reforçando a importância do engajamento social para garantir a continuidade e o fortalecimento da educação inclusiva no Brasil.

2. MEMORIAL

"Foi em uma cadeira de terapia que o mestrado começou a nascer em mim — entre perguntas que me atravessavam e dores que pediam voz."

Minha motivação para iniciar o mestrado nasceu no espaço íntimo da escuta terapêutica, quando comecei a elaborar as inquietações provocadas por minha atuação como coordenadora na regional de ensino de Taguatinga. À época, o cenário era marcado por um forte impacto emocional diante das fragilidades instauradas pelo Decreto nº 10.502/2020 e sua repercussão direta na Educação Especial. A recusa de pais em aceitar encaminhamentos provenientes de estudos de caso, associada à crescente justificativa das instituições privadas quanto à “falta de preparo técnico” para a matrícula de crianças autistas, agravou um sentimento que já me habitava: a sensação de impotência diante da exclusão disfarçada de “limite técnico”.

Embora minha formação inicial seja na área do Direito, a transição de carreira para a Educação foi movida por uma vivência profundamente pessoal: as dificuldades enfrentadas na alfabetização do meu filho, diagnosticado com transtornos de aprendizagem. Diante de sua trajetória, decidi dedicar-me integralmente a estudar como poderia apoiá-lo — e, assim, tornar-me também uma facilitadora do processo educacional inclusivo para outras crianças e famílias. Atuei como professora em diferentes contextos: turma de classe regular, classe especial, turma de integração inversa, e posteriormente como orientadora educacional em um centro de ensino especial. Esses espaços moldaram minha visão de que a inclusão precisa ir além do discurso — ela precisa ser ação estruturada, legitimada por políticas públicas e sustentada por uma legislação viva.

Ao assumir a coordenação da pasta da Educação Especial na regional de ensino de Taguatinga, ampliei minha compreensão sobre o quanto ainda precisamos de normativas nacionais alinhadas à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e à Constituição Federal. O mestrado surgiu, assim, como um movimento natural e necessário para que eu pudesse aprofundar esse compromisso e contribuir, com base científica e técnica, para o fortalecimento de políticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Durante o percurso, atuei na Gerência de Acompanhamento à Educação Inclusiva (Gein), espaço estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, onde continuo exercendo minhas funções. É também nesse ambiente que pretendo aplicar e multiplicar os conhecimentos adquiridos, elaborando propostas pedagógicas que dialoguem com as reais necessidades da Educação Especial, reafirmando os princípios da inclusão e da equidade.

Desde o início do mestrado, fui atravessada por uma sensação constante de urgência e pertencimento. A escuta qualificada, os diálogos estabelecidos com colegas e professores, e o contato com as bases teóricas que sustentam a Educação Especial na perspectiva inclusiva me permitiram reconhecer o valor da pesquisa como instrumento de transformação social. Não se tratava apenas de validar tecnicamente aquilo que a prática já me ensinava com dureza, mas de dar forma, profundidade e voz às questões que atravessam diariamente os territórios escolares e os sujeitos que neles habitam.

Um dos maiores desafios nesse percurso foi conciliar as demandas do curso com as exigências da vida profissional e pessoal. O envolvimento com a pesquisa exige um movimento interno profundo — de escuta, de revisão, de reposicionamento. Houve momentos em que me vi emocionalmente tomada por tudo aquilo que estudava, pois os temas discutidos não estavam distantes: eram os mesmos que eu vivenciava na escola, na Gerência, nas políticas públicas, e até na minha própria história como mãe. Cada leitura reverberava em mim com força. A teoria, em muitos momentos, nomeava dores que eu conhecia na prática.

Apesar das dificuldades, encontrei no mestrado uma rede de apoio intelectual e emocional que se tornou essencial para o meu percurso. A convivência com colegas que também atuam na área e compartilham das mesmas inquietações possibilitou trocas potentes. As disciplinas cursadas ampliaram meu repertório teórico, especialmente no que diz respeito às políticas educacionais e aos fundamentos da inclusão, e me ajudaram a enxergar caminhos possíveis para o enfrentamento das barreiras ainda presentes na rede pública de ensino.

Atualmente, estando inserida na Gerência de Acompanhamento à Educação Inclusiva, vejo com clareza a potência que esse espaço tem para ser um campo de aplicação direta do conhecimento produzido no mestrado. O vínculo entre teoria e prática tornou-se ainda mais forte. O desejo é o de construir, a partir do lugar que ocupo, estratégias que promovam formações continuadas, acompanhamento pedagógico qualificado e produção de materiais de apoio que dialoguem com as demandas reais das escolas — sempre em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão e os princípios constitucionais que sustentam o direito à educação.

O desenvolvimento da pesquisa foi, sem dúvida, um dos períodos mais desafiadores da minha trajetória no mestrado. Eu tinha uma verdadeira "sede ao pote", uma vontade imensa de avançar e de encontrar respostas, mas meu orientador inicial parecia não compreender a essência do meu objetivo de pesquisa. Ele insistia em direcionar o tema para a problemática relacionada à falta de preparo da graduação para formar professores capacitados em educação especial. Concordo com isso, mas não era essa a questão que eu queria investigar. O meu objeto de estudo estava em outro lugar, e eu não conseguia alinhar essa busca com a orientação

recebida.

Durante esse ano, fui tomada por uma mistura de frustração e aflição, com a pressão de um número excessivo de disciplinas, trabalhos, artigos — como é de praxe na academia. A qualificação estava se aproximando, e eu não conseguia encontrar o foco. Em meio a isso, havia as cobranças do meu trabalho, que estavam se intensificando; as necessidades da minha família, como os compromissos com os estudos de meu filho do meio, as consultas médicas da minha mãe, que estavam atrasadas devido ao tratamento de câncer, e o peso emocional que isso me trazia. A sobrecarga mental, física e emocional chegou a um ponto em que o quadro de ansiedade generalizada e depressão profunda se agravou, e eu quase fui afastada do programa. O médico me recomendou interromper os estudos para tratar minha saúde mental, alertando sobre os riscos de continuar insistindo nas leituras e no ritmo do mestrado.

Apesar de todos os sinais de que eu deveria desistir, não fui capaz de abandonar o caminho que havia escolhido. Apresentei a qualificação, mas, dois dias depois, recebi um e-mail do orientador informando que, pela minha falta de resposta e aparentemente pela minha falta de interesse, ele estava abandonando minha pesquisa. Aquilo foi um golpe duro. No entanto, agradei e decidi buscar um novo orientador, mesmo com todos os obstáculos em meu caminho. Naquela fase, eu estava tomando três medicações psicotrópicas e me sentia completamente adoecida, mas me recusei a abrir mão do meu sonho.

No segundo ano do mestrado, as dificuldades não diminuíram. Eu já não conseguia ler tantos artigos como antes, porque as medicações estavam afetando minha capacidade de concentração e de produção. Eu precisava me levantar da cama para cuidar dos meus filhos, para dar suporte à minha mãe, que estava em tratamento contra o câncer, e para não falhar no meu trabalho, onde eu ocupava um cargo de alta demanda. A pressão de conseguir avançar na pesquisa estava em constante conflito com a necessidade de ser a base para minha família, e muitas vezes, essa sobrecarga parecia insustentável.

A verdade é que, apesar de meus esforços, eu não consegui dar conta de tudo. Meu filho do meio foi reprovado, meu quadro emocional se agravou, e a carga de responsabilidades me sobrecarregou. No entanto, minha mãe tem superado de forma admirável o tratamento, e a presença do meu esposo tem sido um apoio essencial. Ele se orgulha muito de eu ter chegado até aqui, assim como meu pai, que sempre foi um incentivador constante dos meus estudos e da minha trajetória acadêmica.

Ao refletir sobre minha trajetória até aqui, percebo que o mestrado não foi apenas uma busca por conhecimento acadêmico, mas uma verdadeira jornada de autoconhecimento e superação. Cada desafio, cada frustração, cada momento de cansaço físico e emocional me

levou a compreender a profundidade da importância do que estou construindo: uma educação inclusiva, que reconhece e respeita as diferenças, e que busca garantir os direitos daqueles que muitas vezes são silenciados. Embora a caminhada tenha sido árdua, o apoio da minha família, a força que encontrei em mim mesma e o propósito de transformar a realidade educacional para aqueles que mais precisam me mantiveram firme. Hoje, ao olhar para tudo o que passei, sei que cada passo dado, por mais difícil que tenha sido, me trouxe até um lugar de fortalecimento, tanto pessoal quanto profissional. Este mestrado, assim, é mais do que um título acadêmico; é a materialização de um compromisso com a educação, com a inclusão e com o futuro dos alunos que, como meu filho, merecem um ensino que os acolha em suas particularidades e os potencialize para suas jornadas

3 RESGATE HISTÓRICO DAS LEGISLAÇÕES APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Antes de adentrarmos no resgate da legislação, vamos tratar dos conceitos importantes que tratam da educação especial inclusiva. Inicialmente, é importante esclarecer os conceitos sobre educação especial, especializada e inclusiva, que serão protagonistas de análise durante todo o percurso do estudo. Para tanto serão utilizados os documentos adotados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), referência nacional na organização e oferta da modalidade de ensino apresentada.

A educação inclusiva é a perspectiva de educação na qual a educação especial se encontra, ou seja, é o todo que abraça toda a diversidade de estudantes contemplados pela rede pública de ensino. A proposta inclusiva permite uma abordagem flexível, que considere a pluralidade de gêneros, condições socioeconômicas, diversidades étnicas, religiosas, de orientações sexuais, capacidades físicas e intelectuais, motoras e quaisquer outras que tornem o público de atendimento multifacetado. Vejamos, abaixo, a definição

Compreende-se a educação inclusiva como processo primordial para a formação educacional da pessoa com deficiência, bem como favorecedor de uma educação voltada ao respeito às diferenças. Sabe-se que a educação pautada no indivíduo possibilita-lhe o alcance de condições favoráveis à sua efetiva participação social. Por isso, reafirma-se a importância de viabilizar condições reais de oferta de educação inclusiva no sistema de ensino do Distrito Federal por meio de investimentos de recursos financeiros e de pessoal. O presente documento preconiza o ensino diferenciado como instrumento voltado a atender às necessidades e às características individuais peculiares a cada educando. Para tanto, medidas e procedimentos são aplicados a fim de que se viabilize o favorecimento de trabalho em grupo e cooperativo, abordagem multidiretiva dos conteúdos, construção criativa do saber, bem como socialização do educando. Com esse fito, reafirma-se o investimento em um projeto curricular que prima por diversificar metodologias e propiciar processos avaliativos mediadores e formativos do ser, com ênfase em uma pedagogia inclusiva (SEEDF, 2010, p. 15-16).

A partir da perspectiva inclusiva, a educação especial é uma modalidade de educação que tem como objetivo promover uma educação que alcance o estudante em suas limitações e que o torne ativo em seu processo de aprendizagem, buscando a promoção de suas potencialidades. Encontra-se destinada ao atendimento de público específico: estudante com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação, nos termos da Resolução nº 3 do Conselho de Educação do Distrito Federal de 19 de dezembro de 2023, que estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal.

Art. 1º A Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, é dever do Estado, visando ao alcance das finalidades de um sistema educacional inclusivo, equitativo e integral.

Art. 2º O público da Educação Especial é constituído por:

I - estudante com deficiência - que possua impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais podem, em interação com diversas barreiras, obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas;

II - estudante com Transtorno do Espectro Autista - que manifeste deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, da comunicação verbal e não verbal usadas para interação social, da ausência de reciprocidade social, da falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos e fixos;

III - estudante com altas habilidades ou superdotação - que demonstre desenvolvimento ou potencial elevado em alguma(s) área(s) de domínio, isolada(s) ou combinada(s), talento específico, alto nível de criatividade, elevada capacidade de realização criativa e grande envolvimento na realização de atividades de seu interesse. (SEEDF, CEDF, 2023).

O caderno de Orientações Pedagógicas da Educação Especial contribui:

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva visa promover o direito de todos à educação, respeitando a igualdade de oportunidades e as diferenças, de forma a contemplar as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos estudantes. Está alicerçada na valorização das diferenças e na oportunidade de convivência e aprimoramento humano. (SEEDF, 2025, p. 6)

Assim, a educação especial diz respeito à modalidade de educação que irá atender, seja no espaço da escola regular ou especializada, estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades e/ou superdotação. A educação especial está adstrita ao estudante com essas características e não ao local do atendimento; portanto, tanto a escola regular quanto a escola especializada fazem parte da modalidade de atendimento da educação especial.

Classes Especializadas ou Escolas Especializadas são turmas ou unidades de ensino separadas, que funcionam para atender estudantes público-alvo da educação especial, cuja severidade e o comprometimento dos sintomas decorrentes das características da deficiência impossibilitam sua permanência em turmas ou escolas regulares. Assim, esses estudantes necessitam de um currículo específico, que atendam não apenas às suas necessidades pedagógicas, mas também às de ordem funcional, visando ampliar seu repertório de autonomia

e qualidade de vida. Via de regra, adota-se o currículo funcional para o trabalho pedagógico com os estudantes em classes e/ou escolas especializadas.

O currículo funcional em Educação Especial fundamenta-se na Abordagem Ecológica. Essa abordagem prevê sua estruturação a partir do contexto comunitário participativo, culturalmente adaptado e apoiado no conhecimento do estudante, do meio em que vive e de suas interrelações. Engloba-se, portanto, os valores pessoais, familiares e da comunidade a que o estudante pertence, bem como o ambiente físico, social, geográfico e histórico. As estratégias e os procedimentos de ensino dessa abordagem devem propiciar a participação do estudante nas etapas do trabalho, considerando o seu potencial em todas as suas dimensões e prevendo constantes adaptações em relação às suas especificidades. Por isso, exige um minucioso conhecimento da realidade do estudante, bem como flexibilidade da instituição educacional para proporcionar oportunidades e atividades dinâmicas e significativas. (SEEDF, 2010, p. 51-52)

É importante não confundir classes e escolas especializadas com atendimento educacional especializado, que é previsto constitucionalmente. Esse é um atendimento ofertado, preferencialmente, no contraturno, e visa promover as condições máximas para o sucesso da inclusão do estudante com deficiência no modelo regular de ensino de forma a complementar a escolarização realizada em sala de aula, oferecendo suporte e apoio ao estudante por meio de outros recursos pedagógicos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de natureza pedagógica, que visa suplementar (no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação) ou complementar (para os estudantes com deficiência e TEA) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. É conduzido por professor especializado e com aptidão comprovada, em turno contrário às aulas comuns. O referido atendimento pode ser disponibilizado na escola de matrícula ou em outra Unidade de Ensino (UE). (SEEDF, 2015, p. 13).

Partindo para as normativas referentes à garantia de educação da criança e do adolescente com deficiência, observa-se que sua institucionalização no Brasil ocorreu em um período crítico, quando essa oportunidade era apenas a um recorte elitizado da população. Historicamente, a infância foi palco de múltiplas violências devido à omissão do Estado e, após evoluções geracionais, a questão da deficiência na infância tornou-se o cerne de políticas públicas específicas para a educação. Compreende-se o lugar silenciado que esse público sempre sofreu como agente para ação de políticas públicas. Durante as profundas mudanças econômicas, políticas e sociais que caracterizaram a era industrial capitalista do século XIX, o conceito de infância passou por uma redefinição, adquirindo novos significados e uma relevância social inédita no mundo ocidental. A criança deixou de ser exclusivamente uma

preocupação da família e da Igreja para se tornar uma questão de interesse público, sob a responsabilidade administrativa do Estado (Rizzini; Pilotti, 2011).

Em momento histórico anterior ao século XIX, as crianças com deficiência eram vítimas de um período assombroso de exclusão. A ideologia higienista à época considerava não apenas crianças, mas qualquer pessoa com deficiência, como inapropriadas à convivência social, e assim o destino desse público eram os quartos trancados, que mais pareciam jaulas. A exclusão era efetivada pela própria família em suas residências ou em outros locais, com o objetivo de afastá-los da esfera social devido à pena socialmente imposta: maldição, dominação por espíritos demoníacos, discurso esse consolidado pela Igreja que, naquele momento histórico, ditava consideravelmente as regras sociais. Blanco (2003) explica a fase de exclusão em seu texto da seguinte maneira:

A primeira delas corresponde ao período anterior ao século XIX, chamada de “fase da exclusão”, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar. Nas sociedades antigas era normal o infanticídio, quando se observavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou tais atos, mas por outro lado, acalentou a idéia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, explicando-as como punição, em decorrência de pecados cometidos. Assim, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram escondidas ou sacrificadas (Blanco, 2003, p. 72).

O avanço nessa perspectiva acompanhou a evolução na visão de proteção à criança que foi mudando no mundo. No Brasil, o conceito de bem-estar da criança supera o carativismo e a ingerência estatal é ampliada para outros focos de atuação:

Observa-se o deslocamento do domínio da Igreja, associada aos setores públicos e privados, para o domínio do Estado, que passa a estabelecer múltiplas alianças com instituições particulares. Entram em conflito os valores enfraquecidos da caridade e os novos ideais da filantropia. Trata-se de um processo que em parte decorre das mudanças nas relações de poder que vinham ocorrendo entre Igreja e Estado no cenário político (Rizzini, 2008, p. 91).

Antes do Brasil sinalizar movimentos assistencialistas iniciais nesse sentido, o mundo, especialmente a Europa, inaugurou os trabalhos na direção de uma educação que atendesse o público com deficiência. Após os danos decorrentes da Segunda Guerra Mundial, tornou-se necessária a adoção de medidas humanitárias para a reconstrução social. A partir disso, a Organização das Nações Unidas publica, no ano de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que apontou para um cenário de provocação política para adoção de instrumentos protetivos nas nações.

A Declaração Universal de Direitos Humanos foi a primeira declaração promulgada pela ONU, em 1948. O documento apontava para garantia dos direitos à liberdade, à vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade, para todas as pessoas, a despeito da raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição (UNESCO, 1948).

No ano de 1971, a Lei nº 5.692/71, publicada na época da ditadura militar, afirmou o entendimento de que os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial. Na dinâmica legal, o texto ancorava-se nas disposições dos Conselhos de Educação. Assim, a inclusão tornava-se utópica, e o destino desses alunos era a escola especial como espaço de atendimento às crianças e jovens com deficiência.

A Constituição Federal de 1988 inovou no ordenamento jurídico, incluindo disposições expressas sobre o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, o que garante, de forma livre e desimpedida, as múltiplas ações para que o processo educacional inclusivo aconteça no Brasil com status constitucional. Ou seja, qualquer norma infraconstitucional que seja diversa desse entendimento é passível de ação direta de inconstitucionalidade, submetida à análise do Supremo Tribunal Federal. Dispõe o texto:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988);

No ano de 1989, foi publicada a Lei nº 7.853/89. O texto tratava sobre a integração social das pessoas com deficiência. No que tange à temática da Educação, por exemplo, obrigava a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional, e ainda a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino. Também afirmava que o poder público deveria se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Assim, a lei acabava por excluir uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não eram capazes suficiente de se relacionarem socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso ao material escolar, à merenda escolar e a bolsas de estudo também era uma garantia prevista pelo texto.

No momento seguinte, surge o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069/90, que garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente

com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

No contexto internacional, em 1994, aconteceu na Espanha, na cidade de Salamanca, a Conferência Mundial sobre Educação Especial. A intenção foi elaborar, de forma conjunta, condutas referenciais para a adoção de políticas públicas destinadas à educação com perspectiva de inclusão à pessoa com deficiência. Mundialmente, a Declaração de Salamanca é o documento mais significativo de inclusão educacional desse público. A educação para todos e o respeito às diferenças norteiam o texto e a proposta do documento.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Declaração de Salamanca).

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 - ocorreu após o momento de Salamanca e já introduziu garantias à proposta de um sistema de educação especial inclusivo. Essa norma infraconstitucional constitui como um dos pilares da educação no Brasil e, após a ratificação da Declaração de Salamanca pelo país, algumas alterações significativas foram incorporadas ao dispositivo, entre eles, com especial destaque para o artigo 58, que passa a conter a seguinte redação:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Na sequência, foi instituída a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência através do Decreto nº 3.298/1999 assinado pelo então Presidente da República

Fernando Henrique Cardoso. No dispositivo em questão, a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular é definida como direito adquirido, além de prever, em consonância com a LDB, a adoção de adaptações razoáveis para garantir o pleno acesso à educação.

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios (Redação dada pelo Decreto nº 3.298, de 1999).

O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção, além de dar outras providências. Seu objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do país. Em relação ao acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

Posteriormente, em 1999, aconteceu a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. A Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência consolidou os direitos humanos e as liberdades fundamentais inerentes à pessoa humana, passando a conceituar como ato discriminatório qualquer ação que impeça ou anule os seus direitos e liberdades fundamentais.

DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001 Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VIII, da Constituição, Considerando que o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001; Considerando que a Convenção entrou em vigor, para o Brasil, em 14 de setembro de 2001, nos termos do parágrafo 3, de seu artigo VIII; D E C R E T A : Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém. Art. 2º São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão da referida Convenção, assim como quaisquer ajustes complementares que, nos termos do art. 49, inciso I, da Constituição, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional. Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de outubro de 2001; 180º da Independência e 113º da República.
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Percebe-se que, ao longo dos anos, a legislação brasileira avançou significativamente no campo da Educação Especial, consolidando diretrizes para garantir a inclusão e o direito à aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Em 2001, a Lei nº 10.172 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), que trouxe quase 30 metas e objetivos voltados às crianças e jovens com deficiência. Entre suas disposições, destacou-se a necessidade de promover a Educação Especial em todos os níveis de ensino, garantindo vagas no ensino regular para diversos graus e tipos de deficiência.

Ainda em 2001, a Resolução CNE/CEB Nº 2 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento determinou que todos os alunos deveriam ser matriculados nos sistemas de ensino, cabendo às escolas se organizarem para atender às necessidades dos educandos com deficiência. No entanto, também previa a possibilidade de substituição do ensino regular pelo atendimento especializado, desde que identificado como necessário, a partir do grau da deficiência.

Desse modo, a proposta da educação especial na perspectiva inclusiva visa garantir, sempre que possível, que as pessoas com deficiência compartilhem o mesmo ambiente educacional que os demais estudantes. Essa abordagem busca promover a igualdade de oportunidades e evitar qualquer tipo de discriminação, favorecendo a convivência e o respeito à diversidade.

No ano seguinte, em 2002, a Resolução CNE/CP Nº 1 estabeleceu diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica, reforçando a importância de incluir conhecimentos sobre os alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de licenciatura. Paralelamente, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação da comunidade surda, assegurando seu uso no contexto educacional. Para regulamentar essa medida, em 2005, foi publicado o Decreto nº 5.626, que instituiu diretrizes para a inclusão de Libras na grade curricular das escolas.

Posteriormente, em 2006, foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, um documento que estabeleceu como meta a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares. No ano seguinte, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) focou na infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações, a formação docente e a implementação de salas de recursos multifuncionais.

Ainda em 2007, o Decreto nº 6.094 estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, reforçando a inclusão de estudantes com deficiência no sistema público de ensino e garantindo sua permanência.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou o direito dos estudantes com deficiência a estudarem juntos em escolas regulares, estabelecendo diretrizes para a formação continuada dos professores e adaptação dos espaços escolares. No mesmo ano, o Decreto nº 6.571 definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço complementar à formação dos estudantes no ensino regular, assegurando apoio financeiro da União para sua implementação.

Em seguida, em 2009, a Resolução nº 4 CNE/CEB Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial regulamentou a organização do AEE, estabelecendo que o atendimento ocorra preferencialmente no contraturno escolar e em salas de recursos multifuncionais.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

É necessária uma breve pausa para esclarecer a relevância do AEE ao processo regular de inclusão do estudante com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação ao sistema regular de ensino. Esse atendimento tem o objetivo de complementar os recursos pedagógicos ofertados ao estudante para ampliar o repertório de possibilidades para suas aprendizagens. Destaca-se que o AEE pode ser em caráter suplementar quando trata-se de altas habilidades e superdotação ou complementar quando se refere a deficiência ou TEA.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma oferta essencial para apoiar e garantir o acesso e a permanência dos estudantes da Educação Especial em escolas comuns, com a disponibilidade do suporte pedagógico individualizado, estratégias adaptadas às necessidades e potencialidades de cada estudante, não sendo confundido com o reforço escolar (SEEDF, 2025, p. 13).

Nos anos seguintes, novas medidas ampliaram os direitos dos estudantes com deficiência. Em 2011, durante o governo de Dilma Rousseff, ocorreu o “primeiro grande momento real de educação especial inclusiva que rompe com o paradigma do estudante com

alguma especificidade ter de adaptar-se de alguma maneira aos demais para que ele pudesse estar no ambiente regular de ensino” como explica Mantoan (2015). O Decreto nº 7.611 revogou o Decreto nº 6.571/08, redefinindo diretrizes para a educação especial e reforçando a inclusão nos diversos níveis de ensino. No mesmo ano, o Decreto nº 7.480 alterou a estrutura do Ministério da Educação, transferindo a responsabilidade pela educação inclusiva para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pelo Decreto nº 7.611, de 2011).

Em 2012, a Lei nº 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ampliando as garantias educacionais desse grupo. Dois anos depois, em 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu a Meta 4, que previa a universalização da educação básica para estudantes com deficiência, garantindo um sistema educacional inclusivo. Contudo, o termo "preferencialmente" no texto da meta gerou debates sobre a permanência de estudantes apenas em escolas especiais.

Com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146/15, em 2015, houve um avanço significativo na normatização dos direitos das pessoas com deficiência. A LBI garantiu a acessibilidade, a permanência na educação inclusiva, a oferta de profissional de apoio escolar e o uso de tecnologias assistivas, entre outras medidas. Mais recentemente, em 2019, durante o governo de Jair Messias Bolsonaro, o Decreto nº 9.465 criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, substituindo a Secadi.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

As transformações legislativas ao longo das últimas décadas caminharam para uma perspectiva de consolidação da educação especial como modalidade de educação na perspectiva

inclusiva, garantindo não apenas o acesso, mas fomentando a instrumentalização de recursos pedagógicos e adaptações que tornassem possível a permanência e a aprendizagem significativa para todos os estudantes. Essas medidas são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Contudo, o impacto retroativo do Decreto nº10.502/20, promulgado durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, será tratado mais à frente. Esse decreto afetou todo o repertório de garantias legais de consolidação da educação especial na perspectiva inclusiva conquistado ao longo de anos.

4 APRESENTAÇÃO DO DECRETO Nº10.502/2020

Durante o governo do então ex-presidente da República Federativa do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, foi publicado o Decreto nº 10.502/20, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, em 30 de setembro de 2020. O decreto é composto por 18 artigos, organizados em disposições gerais, princípios e objetivos, público-alvo, diretrizes, serviços e recursos da educação especial, atores, implementação, avaliação e monitoramento e disposições finais. A norma apresentou uma nova proposta de atendimento educacional para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Leia-se:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pelo Decreto revogado nº 10.502, de 2020).

O dispositivo legal apresentou, em suas diretrizes, propostas positivas e outras problemáticas, na visão dos especialistas da área, o que foi objeto de debates em congressos temáticos da educação especial e em instituições de proteção à sociedade civil, como a Ordem dos Advogados do Brasil do Distrito Federal (OAB/DF), além de manifestações favoráveis e contrárias a tais diretrizes por parte dos representantes de partidos políticos, tanto da base de apoio do governo quanto da oposição.

A Ordem dos Advogados do Brasil Nacional (OAB), por meio de sua Comissão Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, em parceria com a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, promoveu, no dia 11 de dezembro de 2020, o seminário "Dia Internacional da Pessoa com Deficiência: Educação Inclusiva e o Decreto 10.502/2020", este evento reuniu especialistas e representantes de diversas entidades para discutir os impactos do decreto e sua inconstitucionalidade, considerando-o um retrocesso para a educação inclusiva no país.

Alinha à Ordem, a Comissão Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência da OAB divulgou, em 27 de outubro de 2020, um parecer técnico-jurídico contrário ao Decreto nº 10.502/2020. Este documento apontou que o decreto apresentava graves retrocessos para a educação inclusiva e sugeriu que a OAB Nacional ajuizasse uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, além de solicitar ingresso como *amicus curiae* nas ações relacionadas ao tema que tramitavam no Supremo Tribunal Federal.

Especialistas e educadores também se manifestaram em congressos e eventos acadêmicos, apontando que a nova Política Nacional de Educação Especial, instituída pelo Decreto nº 10.502/20, poderia estimular a segregação e o isolamento de estudantes com deficiência. A professora Vanessa Dalla Déa, da Universidade Federal de Goiás (UFG), por exemplo, destacou que o decreto contraria a Lei Brasileira de Inclusão ao incentivar a segregação, o que representa um retrocesso nas políticas de educação inclusiva.

O Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa) também se posicionou contrariamente ao Decreto nº 10.502/2020, manifestando preocupação com os efeitos nocivos de discriminação e falta de acessibilidade que o decreto poderia gerar. O CFFa defendeu a revogação do decreto por inconstitucionalidade, considerando que ele promovia a segregação ao ofertar escolas exclusivas para pessoas com deficiência.

Entre as propostas positivas, destacam-se a ampliação do atendimento educacional especializado, a capacitação docente e o incentivo ao fomento de parcerias público-privada. Em contrapartida, a flexibilização da escolarização, preferencialmente no ensino regular, e a priorização da família na escolha do atendimento educacional geraram problemáticas severas de contorno pedagógico, jurídico e político, que aproximaram o Decreto de um eixo de segregação educacional colidindo com os princípios constitucionais da inclusão da pessoa com deficiência no espaço regular de educação e atentando não somente à Carta Magna, mas também ao disposto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009).

A flexibilização da escolarização do estudante com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação destaca-se inicialmente devido o conflito com a LBI. Enquanto esta estabelece a inclusão como um princípio fundamental do sistema educacional, o Decreto nº 10.502/20 sugere a possibilidade de um ensino segregado, afastando a perspectiva inclusiva do caráter preferencial na escola regular, abrindo assim o precedente para a possibilidade de um ensino segregado, o que pode comprometer avanços conquistados na educação de pessoas com deficiência. A LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. O artigo 28 da norma determina que é dever do Estado garantir a educação inclusiva, vedando qualquer forma de exclusão escolar com base na deficiência do estudante. Dessa forma, a legislação se alinha à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil, que também enfatiza o direito à educação em ambientes comuns.

A incompatibilidade entre o aumento de classes e escolas especializadas e a perspectiva de educação especial ofertada preferencialmente na escola regular com o apoio necessário de atendimento educacional especializado, adequação curricular, profissional de apoio e todos os

recursos necessários para a eliminação das barreiras, a fim de garantir que haja, de fato, a inclusão escolar do estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades e superdotação é assunto denso e requer discussão e debates amplos que não se limitam a interesses políticos da primeira dama que levanta bandeira de um ou outro segmento de um desses públicos, ainda que minoritários.

Considero relevante ressaltar que classes e escolas especializadas são relevantes e têm papel ímpar na inclusão. Elas também são inclusivas, pois trabalham em uma perspectiva de currículo que se adequa às características específicas dos estudantes e a eles se adapta. Acontece que não é juridicamente adequado que essas instituições sejam a regra de atendimento, elas devem ser residuais. Sempre que possível, preferencialmente, em termos constitucionais e em consonância com a LBI, o Estado se obrigar à proposta da educação especial na perspectiva inclusiva de educação especial, o que é contraditório com o Decreto nº 10.502/20. A fim de facilitar a compreensão, segue a apresentação dos conceitos das classes e escolas especializadas adotadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que será adotada como modelo.

Classe especial é uma sala de aula, em instituição educacional de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada, regida por professor especializado na educação de estudantes com deficiência intelectual/mental ou transtorno global do desenvolvimento. Destinam-se a atender, extraordinária e temporariamente, as necessidades dos estudantes com deficiências e com TGD, cujas condições não puderem ser atendidas adequadamente por propostas, programas ou espaços inclusivos da rede de ensino. (SEEDF, 2010, p. 65).

Centro de Ensino Especial constitui uma das possibilidades de atendimento em Educação Especial previstas em legislação – Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 do MEC e Resolução CEDF Nº 01/2009. É definida como uma instituição especializada de atendimento educacional e de desenvolvimento humano de estudantes com deficiência. Apresenta um atendimento pautado em condições que preveem a presença de profissionais qualificados; adota, extraordinariamente, o currículo da Educação Básica com adequações significativas e currículo funcional; dispõe de programas e de procedimentos metodológicos específicos, bem como equipamentos e materiais didáticos adequados à educação desses estudantes. Embora haja justificativa legal para a manutenção desse serviço, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal atua no sentido de ressignificar a proposta pedagógica dos Centros de Ensino Especial da rede pública de ensino, a fim de garantir a todos os estudantes com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado, conforme suas necessidades e possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento. Desse modo, a atuação dos CEEs, na perspectiva de educação inclusiva, exige mudanças pedagógicas voltadas a dar suporte à sua função nesse novo contexto. A proposta é que os Centros transformem-se em um espaço de referência em Educação Especial, tanto no que tange ao atendimento educacional aos estudantes, até então não incluídos, quanto ao

atendimento complementar para estudantes com deficiência já matriculados em instituições educacionais comuns. (SEEDF, 2010, p. 96).

Diante do cenário que gerou insegurança jurídica, três meses após a publicação do Decreto Presidencial, foi proposta por partidos políticos de oposição ao governo uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (a ADI nº6.590), apreciada pelo ministro relator Dias Toffoli, que suspendeu a eficácia do decreto. Posteriormente, no ano seguinte, o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) referendou a decisão monocrática, tornando o decreto sem efeito e retornando a vigorar a política de inclusão prevista na Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Estatuto da Pessoa com Deficiência) Lei nº 13.146/15 e na Constituição Federal.

4.1 Suspensão do Decreto nº10.502/20 pelo Supremo Tribunal Federal

Diante do repertório jurídico apresentado anteriormente, verifica-se que as normativas buscaram consolidar os direitos da pessoa com deficiência e promover condições que viabilizem o acesso aos espaços sociais, que fortaleçam e garantam a dignidade humana do estudante com deficiência.

Observa-se que o conteúdo do Decreto Presidencial, que institui a “Política Nacional de Educação Especial - Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, colide com o preceito constitucional sobre o tema já apresentado. Isso ocorre porque o decreto retira a obrigação estatal de concessão da oferta educacional inclusiva quando em suas diretrizes previstas no Art. 6º propõe uma opção de escolha sobre o atendimento educacional facultando às famílias a discricionariedade sobre o gozo ou não desse direito, que é constitucionalmente garantido. Dispõe o conteúdo do Art.6º, inciso IV, revogado:

Art. 6º - São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

O conflito aparente entre as normas, Constituição Federal e Decreto Presidencial, invocou a necessidade de apreciação robusta pela Suprema Corte através do remédio constitucional: Controle de Constitucionalidade. O instrumento jurídico visa submeter assuntos tratados via normativa infraconstitucional que são incompatíveis com o teor da CF/88, com o objetivo de resguardar a soberania do manto constitucional aos temas tratados por outras

normas. Vale dizer que ao Supremo Tribunal Federal, enquanto guardião da Constituição Federal, é atribuída a competência de receber, apreciar e decidir sobre os conflitos que surgem entre normas hierarquicamente inferiores à Carta Magna.

Art. 102. Compete ao Supremo Tribunal Federal, precipuamente, a guarda da Constituição, cabendo-lhe:

I - processar e julgar, originariamente:

- a) a ação direta de inconstitucionalidade de lei ou ato normativo federal ou estadual e a ação declaratória de constitucionalidade de lei ou ato normativo federal;

Vale a explicação de que existem regras no “jogo do processo legislativo” e essas são de profunda e extensa análise, o que não é interessante para este estudo. Contudo, é importante destacar que um Decreto Presidencial não pode inovar no ordenamento jurídico. Em outras palavras, se já há Lei regulamentada sobre educação, não cabe ao chefe do Poder Executivo criar novas normas sem o controle dos demais atores funcionais na criação das Leis, uma vez que, quanto ao Presidente da República, essa função é atípica (de criação das Leis). Assim, como explica (Lépore, 2015) “o controle de constitucionalidade visa controlar o ordenamento jurídico para que nada atente ao texto constitucional.”

No que tange ao vício material referente ao conteúdo normativo, o tema foi apreciado pelo relator da ação Ministro Dias Toffoli, em ação impetrada perante o Supremo Tribunal Federal, que reconheceu o retrocesso jurídico ao sistema de garantia do estudante com deficiência ao ensino regular. Destaca-se, na decisão, a observação sobre os prejuízos relativos ao estabelecimento de uma nova Política de Educação que contradiga com a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação e Nacional (Lei nº 9396/94) e com os acordos internacionais em que o Brasil é signatário. Todo o argumento apresentado comporta-se inteiramente à luz do preceito constitucional, o que gerou o efeito jurídico de suspensão do Decreto através da ADI 6590. A seguir, apresenta-se o teor da decisão:

1. O Decreto nº 10.502/2020 inova no ordenamento jurídico. Seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promovendo a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país, sendo dotado de densidade normativa a justificar o cabimento da presente ação direta de inconstitucionalidade. Precedentes: ADI nº 3.239/DF, Rel. Min. Cezar Peluso, Rel. p/ o ac. Min. Rosa Weber, Tribunal Pleno, DJe de 1º/2/2019; ADI nº 4.152/SP, Rel. Min. Cezar Peluso, Tribunal Pleno, DJe de 21/9/2011; ADI nº 2.155/PR-MC, Rel. Min. Sydney Sanches, Tribunal Pleno, DJ de 1º/6/2001.

2. A Constituição estabeleceu a garantia de atendimento especializado às **pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino** (art.

208, inciso III). O Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - primeiro tratado internacional aprovado pelo rito legislativo previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal e internalizado por meio do Decreto Presidencial nº 6.949/2009 - veio reforçar o direito das pessoas com deficiência à educação livre de discriminação e com base na igualdade de oportunidades, pelo que determina a obrigação dos estados partes de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Precedente: ADI nº 5.357/DF, Rel. Min. Edson Fachin, Tribunal Pleno, DJe de 11/11/16.

3. O paradigma da educação inclusiva é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. **Subverter esse paradigma significa, além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos.**

4. A Política Nacional de Educação Especial questionada contraria o paradigma da educação inclusiva, por claramente retirar a ênfase da matrícula no ensino regular, passando a apresentar esse último como mera alternativa dentro do sistema de educação especial. Desse modo, **o Decreto nº 10.502/2020** pode vir a fundamentar políticas públicas que **fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.**

5. Medida cautelar referendada. (Grifos nossos).

Juridicamente, ficou evidenciada a fragilidade normativa do Decreto e seu confronto ao texto constitucional.

4.2 Revogação do Decreto nº 10.502/20

Diante do cenário político, a suspensão jurídica não foi suficiente, uma vez que as violências institucionais, materializadas em políticas públicas segregadoras, são ameaça real ao sistema democrático de direitos de crianças e adolescentes, especialmente daqueles com deficiência. Nota-se aqui a interseccionalidade de vulnerabilidades e a evidente compreensão da necessidade de percebê-las para poder enfrentá-las. Os mecanismos marcadores de poder que injetam no sistema político fragilidades ao sistema de garantia já conquistado maquiado pelo falso engrossamento do poder do oprimido é uma jogada clássica para desconsiderar outras existências reduzindo-as em seus espaços sociais. Considerar essa rede que interliga direito, política pública e educação violados na publicação desse decreto é necessário para triangular os aspectos que atravessam a dignidade humana dessas existências. Sobre interseccionalidade, Collins esclarece:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe,

gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras - são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins, 2020, p. 22).

Outro ponto que exige observação é quanto a omissão de parecer do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) quanto ao teor do decreto, uma vez que o Conselho é o responsável pela emissão de parecer quanto à formulação de políticas públicas que afetem diretamente o sistema de garantias da criança e do adolescente. Devido à sua competência para abranger o território nacional, o Conanda é um órgão deliberativo e normativo vinculado ao governo federal. O órgão tem por objetivo formular e monitorar as políticas públicas voltadas para a promoção, proteção e defesa dos direitos de crianças e adolescentes e foi criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90. Diante de uma nova política de educação que afeta diretamente o sistema de garantia de crianças e adolescentes com deficiência é nítido considerar como indispensável a participação ativa deste conselho, contudo não houve parecer deste, apesar do tema ter sido discutido por algumas entidades da sociedade civil intimamente interessadas.

O enfraquecimento e afastamento de um Conselho central ao debate de políticas públicas relacionadas à infância e juventude não restou evidenciado apenas na formulação desta política pública oriunda do Decreto nº 10.502/20. Durante o governo de Jair Bolsonaro, o Conanda enfrentou mudanças drásticas em sua própria estrutura e condições de funcionamento. Decorrem dessas alterações o impacto em sua atuação e a condição independente de monitorar e formular as políticas públicas desse governo voltadas aos direitos de crianças e adolescentes. A partir dessa informação, é importante a ciência do Decreto nº 10.003/19, que alterou de forma a enfraquecer a capacidade de monitoramento do Conselho com destaque para a redução da participação da sociedade civil em sua composição, extinção de mandatos vigentes dos então conselheiros e o embaraçamento e fragilidade das reuniões tornando-as por videoconferência e com menor frequência.

Assim, no dia 1º de janeiro de 2023, no início do mandato do atual Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o Decreto nº 10.502/20 foi revogado, deixando de estar apenas suspenso. A publicação do Decreto nº 11.370/23 viabilizou a retomada das políticas públicas de educação especial inclusiva anterior sob a égide da Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015.

4.3 A participação democrática na formulação de Políticas Públicas de educação especial inclusiva e as resistências ao Decreto nº10.502/20

A educação especial inclusiva é uma das áreas mais sensíveis dentro das políticas públicas brasileiras, pois busca garantir o acesso à educação para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou emocionais. Nesse contexto, a participação democrática e o papel dos movimentos sociais se tornam elementos-chave para o avanço de uma educação inclusiva, capaz de respeitar a diversidade e promover a equidade. As contribuições de autoras como Gohn (2019) e Tatagiba (2018) são fundamentais para entender a relação entre a participação social e a formulação de políticas públicas, especialmente no campo da educação especial inclusiva.

Gohn (2019), em suas reflexões sobre a participação política e a construção de uma cidadania plena, aponta a importância dos movimentos sociais como protagonistas na formulação e na implementação de políticas públicas. Ela destaca que a participação não se limita ao ato de votar, mas envolve a ação contínua da sociedade civil na construção e no aprimoramento das políticas públicas. Gohn (2019) afirma que os movimentos sociais desempenham um papel essencial ao reivindicar direitos e ao contribuir com seus conhecimentos e experiências para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Em relação à educação, ela observa que a articulação entre movimentos sociais e o Estado é crucial para garantir que as políticas educacionais atendam às necessidades de todos os cidadãos, especialmente os mais vulneráveis.

Tatagiba (2018), por sua vez, amplia essa discussão ao analisar a ação coletiva e a mobilização social na formulação de políticas públicas. Ela enfatiza que a participação dos movimentos sociais no processo político é um mecanismo de transformação social, pois permite que grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência, tenham sua voz ouvida na definição das políticas públicas que os afetam diretamente. Tatagiba ressalta a importância da mobilização dos movimentos sociais para que as políticas públicas sejam construídas de forma inclusiva, refletindo as demandas reais da sociedade. Para a educação especial inclusiva, isso significa que as famílias, os educadores e as pessoas com deficiência precisam ser ouvidos na formulação de propostas que atendam às especificidades de cada grupo.

A interação entre os movimentos sociais e o Estado é fundamental para o sucesso das políticas de educação especial inclusiva. A participação dos movimentos sociais não se limita a ações de protesto ou reivindicação, mas se estende ao campo da colaboração com os órgãos governamentais, na elaboração de programas educacionais que atendam aos direitos das pessoas

com deficiência. Ao serem ouvidos, esses movimentos podem contribuir para a criação de uma educação que valorize a diversidade, implemente práticas pedagógicas inclusivas e proporcione ambientes educativos que respeitem as diferentes necessidades dos alunos.

Além disso, é importante destacar que, para que a educação especial inclusiva seja efetivamente implementada, é necessário um compromisso real do Estado com a educação para todos, com políticas públicas que garantam o financiamento adequado, a formação de professores e a adequação das infraestruturas escolares. A participação democrática, nesse caso, vai além da construção de políticas, envolve também a fiscalização e o acompanhamento da sua execução, assegurando que as promessas se tornem realidade na vida dos alunos com deficiência.

Portanto, a participação democrática, mediada pela ação dos movimentos sociais, é um componente essencial para a formulação de políticas públicas de educação especial inclusiva no Brasil. Como afirmam Gohn (2019) e Tatagiba (2018), a mobilização da sociedade civil não só exige direitos, mas também constrói as bases para a criação de políticas públicas que sejam verdadeiramente inclusivas, respeitando a diversidade e assegurando o direito à educação para todos. Assim, os movimentos sociais se consolidam como protagonistas não apenas na luta por direitos, mas na construção de um sistema educacional que, de fato, atenda às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Essa participação ativa é, portanto, fundamental para que as políticas públicas de educação especial inclusiva se tornem mais que uma promessa, mas uma realidade acessível e efetiva, refletindo a diversidade e as necessidades da sociedade brasileira.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de análise, apropriando-se da análise documental como principal metodologia para investigar a evolução das legislações e normativas relacionadas à educação especial inclusiva no Brasil. Para tanto, emprega-se a análise temática como procedimento analítico, permitindo a identificação, organização e interpretação dos padrões presentes nos documentos selecionados.

O exame da proposta fundamenta-se na análise de documentos oficiais e públicos de abrangência nacional, seguindo as diretrizes de análise documental para estudos qualitativos propostas por André Cellard (2012). O autor destaca a necessidade de uma abordagem crítica, que considere não apenas o conteúdo explícito dos documentos, mas também os aspectos subentendidos, relacionados ao contexto histórico, cultural e sociopolítico. Dessa forma, a pesquisa contempla tanto as disposições normativas expressas quanto suas implicações implícitas para o cenário educacional inclusivo no Brasil.

O corpus documental desta pesquisa inclui legislações que, ao longo do tempo, consolidaram a política pública de educação especial inclusiva no país, sobretudo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a adesão do Brasil à Declaração de Salamanca em 1994, do qual o Brasil tornou-se signatário. Será utilizada ainda a decisão jurídica oriunda da suprema corte que suspendeu o efeito jurídico do Decreto nº10.502/20. Dentre os documentos que serão analisados, destacam-se: a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº13.146/15, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 do Supremo Tribunal Federal (STF), as legislações federais de educação especial inclusiva e o Decreto nº11.370/23.

Cabe destacar que esses documentos fazem parte do cotidiano profissional da pesquisadora, que atua na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ocupando o cargo de pedagoga orientadora-educacional na Gerência de Acompanhamento à Educação Inclusiva (Gein), vinculada à Diretoria de Educação Inclusiva (Dein) da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (Subin). Nesse contexto, a pesquisadora desempenha a função de coordenadora central da educação especial, o que reforça a relevância da pesquisa em sua práxis profissional e contribui para uma análise crítica fundamentada na experiência prática.

A análise documental será conduzida com base na abordagem de Análise Temática proposta por Virginia Braun e Victoria Clarke (2008), que enfatiza um processo interpretativo e crítico na identificação de padrões de significação nos dados. A Análise Temática permitirá

organizar e estruturar os achados da pesquisa de maneira sistemática, promovendo uma compreensão aprofundada das implicações das normativas analisadas.

No desenvolvimento da análise, será utilizada uma abordagem indutiva, de modo que os temas emergirão a partir dos próprios documentos examinados, sem a imposição prévia de categorias externas. A análise seguirá as etapas estabelecidas por Braun e Clarke (2008):

- a) Familiarização com os dados: leitura e releitura dos documentos para uma imersão aprofundada no conteúdo;
- b) Geração de códigos iniciais: identificação e codificação dos aspectos relevantes presentes nos textos analisados;
- c) Procura por temas: agrupamento dos códigos em temas centrais, a partir da identificação de padrões e conexões entre os dados;
- d) Revisão de temas: refinamento dos temas emergentes, verificando sua coerência e validade em relação ao banco de dados;
- e) Definição e nomeação dos temas: estabelecimento da essência de cada tema e sua relação com a pergunta de pesquisa;
- f) Geração do relatório: elaboração de uma narrativa analítica, articulando os achados da pesquisa com o problema investigado.

Dessa forma, a pesquisa busca não apenas compreender as transformações normativas e seus impactos na política de educação especial inclusiva, mas também contribuir para o debate crítico sobre os desafios e retrocessos enfrentados na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. A análise dos dados será organizada por temas, os quais serão apresentados na próxima seção desta dissertação.

5.1 Procedimentos de construção de informações

5.1.1 Análise documental

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, centrada na análise documental, com o objetivo de demonstrar o retrocesso imposto pelo Decreto nº 10.502/2020 à política de educação especial inclusiva. Para tanto, a investigação se fundamenta na análise de legislações e normativas pertinentes ao tema, bem como em referências teóricas especializadas na área. A metodologia utilizada segue a perspectiva proposta por André Cellard (2012), que orienta uma abordagem crítica e interpretativa da documentação analisada, considerando seu contexto histórico e sociopolítico.

Na construção das informações, os documentos analisados incluem legislações que consolidaram a oferta da educação especial inclusiva no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca de 1994, da qual o Brasil é signatário. Destacam-se entre eles a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590 do Supremo Tribunal Federal (STF), legislações federais sobre educação especial inclusiva e o Decreto nº 11.370/2023, que revogou o Decreto nº 10.502/2020.

A análise documental, fundamentada em Cellard (2012), compreende a avaliação de aspectos como o contexto de produção do documento, os interesses dos autores, a autenticidade e confiabilidade do texto, sua lógica interna e os conceitos-chave que estruturam sua argumentação. Dessa forma, a investigação não se restringe à leitura superficial dos documentos, mas busca compreender suas intencionalidades, implicações e desdobramentos no cenário educacional brasileiro.

No desenvolvimento da investigação, serão analisadas as implicações do Decreto nº 10.502/2020 sob a perspectiva jurídica, política e pedagógica, evidenciando sua incompatibilidade com os avanços conquistados na educação especial inclusiva. Ademais, serão examinadas as consequências dessa normatização para os estudantes com deficiência, especialmente no que tange à fragilização dos estudos de caso frente à priorização da decisão familiar. A metodologia adotada visa, assim, oferecer uma análise crítica e fundamentada sobre os impactos do decreto, contribuindo para o debate acadêmico e político sobre a educação inclusiva no Brasil.

5.1.2 Procedimentos de Análises

Os resultados empíricos do estudo, referentes à análise de documentos, serão analisados com base na Análise Temática sugerida pela psicóloga neozelandesa Virginia Braun e pela britânica Victoria Clarke (Braun; Clarke, 2008), método comumente empregado em estudos relacionados à justiça social. As escritoras salientam que a Análise Temática é um instrumento adaptável, na qual o papel ativo do investigador é evidenciado através de uma interpretação e análise crítica dos dados.

Conforme sugerido por Braun e Clarke (2008), a pesquisa utilizará uma metodologia indutiva, na qual os temas surgirão a partir dos dados disponíveis, sem a necessidade de estabelecer categorias previamente estabelecidas. A análise será reflexiva, proporcionando à pesquisadora uma imersão profunda no banco de dados, com uma codificação adaptável e

ajustável durante o processo de interpretação. O processo de análise e construção dos temas seguirá as seguintes fases propostas por Braun e Clarke (2008):

- a) Ambientação com os dados: fase de familiarização e reinterpretação dos resultados da pesquisa.
- b) Criação de códigos iniciais: codificação inicial dos temas a partir de conteúdos semânticos ou latentes.
- c) Busca por temas: agrupamento dos dados com base na combinação dos códigos identificados na etapa anterior.
- d) Refinamento de temas: aprimoramento dos temas, garantindo sua consistência interna e validade em relação ao banco de dados.
- e) Nomeação de temas: designação dos temas, destacando seu aspecto principal e sua conexão com a questão de pesquisa.
- f) Definição de temas: designação dos temas, identificando seu aspecto central e sua relação com a pergunta de pesquisa.
- g) Geração de relatório: produção de uma narrativa analítica dos dados, articulando-os ao problema da pesquisa.

A Análise Temática será aplicada aos dados obtidos por meio da análise documental da legislação pertinente à educação especial inclusiva com objetivo de validar a proposta inclusiva de educação especial no país, ainda que com a necessidade de consolidar a formação docente e o investimento em recursos didáticos que promovam a eliminação das barreiras para tornar possível a real inclusão dos estudantes com deficiência ao espaço regular de ensino.

Assim, os achados da investigação foram divididos em três temas, que serão examinados na próxima parte da dissertação:

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Perspectiva Pedagógica

O referido decreto em análise estabelece, entre as suas diretrizes, no seu inciso IV do artigo 6º, a prioridade da participação da família na decisão quanto ao formato de atendimento educacional a ser adotado ao estudante com deficiência. Na prática, essa prioridade fragiliza o estudo de caso descaracterizando assim, a regra constitucional da oferta inclusiva no sistema regular de ensino.

Art.6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
[...]

IV priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos de atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (Revogado).

Ocorre que o estudo de caso é uma decisão técnica pedagógica coletiva que envolve vários profissionais que lidam com o estudante e com seus processos de aprendizagens (sociais, cognitivos, motores). Esse instrumento faz parte da política pública de educação especial inclusiva prevista na Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/15:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar
VII - planejamento de estudo de caso [...]

O estudo de caso realizado nas escolas pode ser um instrumento essencial para compreender e aprimorar o encaminhamento de estudantes com deficiência. Esse tipo de trabalho coletivo realizado entre os profissionais da unidade de ensino permite analisar a realidade educacional do estudante com deficiência de forma detalhada, identificando desafios, oportunidades e boas práticas, que favoreçam a inclusão escolar de cada estudante de forma individual. O conceito central do estudo de caso é a observação aprofundada de um contexto específico, possibilitando a coleta de dados qualitativos e quantitativos sobre as necessidades dos estudantes, a atuação dos profissionais da educação e a efetividade das políticas inclusivas. A partir dessas análises, é possível sugerir adaptações pedagógicas, melhorias na acessibilidade e formas mais eficazes de apoio especializado. Além disso, um estudo de caso bem estruturado pode auxiliar gestores e professores na tomada de decisões embasadas, promovendo uma

educação mais equitativa e garantindo que os direitos dos estudantes com deficiência sejam respeitados e efetivados.

O Estudo de Caso descreve o contexto educacional vivenciado pelo estudante, abordando suas habilidades, preferências, desejos e outros aspectos relacionados ao seu cotidiano escolar. Oferece uma análise aprofundada das necessidades específicas, desafios e progressos de cada estudante (SEEDF, 2025, p. 32).

Quando se prioriza a participação da família, cria-se a percepção de que sua decisão é superior à decisão técnica pedagógica, enfraquecendo, assim, a deliberação de uma decisão técnica coletiva. Isso não significa que a família não deva participar desse momento; ao contrário, sua participação é fundamental e já está garantida no mesmo preceito legal apresentado acima. Cita-se:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar (Brasil, 2015).

Contudo, não há aqui o caráter de prioridade sobre a participação familiar que se sobreponha ao estudo de caso e, portanto, a regra constitucional da preferência ao atendimento da criança com deficiência ao ensino regular. No cenário escolar, é comum perceber a fragilidade emocional das famílias com filhos com deficiência. O comparecimento de repertório sintomatológicos de insegurança, medo ao desconhecido, desgaste psicológico, prejuízos financeiros e outros danos que afetam a saúde emocional estruturantes desses cidadãos. De acordo com Bossa (2002), algumas famílias optam pelas escolas especializadas por terem uma sensação maior de segurança de que seus filhos estarão naquele espaço protegidos de qualquer forma de discriminação. Obviamente que essa sensação é válida e compreensível, uma vez que o sentimento de proteção dos pais aos filhos, em uma condição mais sensível, é potencialmente superior.

Contudo, Bossa (2002) afirma que não é necessária, à paternidade, uma formação empírica quanto aos aspectos educacionais do filho, neuroplasticidade e estimulação precoce ou tardia. Não é atribuição do papel paterno ter o discernimento quanto à elaboração e adaptação de currículo em vias acadêmicas e pedagógicas, nem para desenvolver projetos que viabilizem a consciência social.

A formação pedagógica exige especialização técnica em nível superior na titulação de licenciatura ou bacharelado, o que, por vezes não, é a formação dos pais. Sem o conhecimento

técnico adequado, esses pais são convidados a decidirem sobre a melhor proposta pedagógica que atendam à condição de deficiência dos próprios filhos, induzindo-os a tomada de decisão com possíveis danos futuros de irreparável ou difícil correção. Além disso, essa situação pode condicionar essas famílias, de forma inconsciente, a desobrigar o Estado a prestar o atendimento inclusivo, transferindo essa responsabilidade para escolas da rede privada que, por sua vez, não queiram arcar com o ônus financeiro de professores e formadores especializados, investimentos na capacitação dos profissionais contratação de profissionais de apoio, investimento de mobília e recursos didáticos adaptados.

No pilar pedagógico, a inclusão do estudante com deficiência, sempre que possível, merece ser prioridade na escolha do atendimento educacional ofertado. A escola é um espaço que caminha na contramão da segregação e deve priorizar propostas pedagógicas não somente integrativas, mas sobretudo inclusivas.

A proposta da educação especial inclusiva é mais vantajosa para os estudantes com deficiência, de modo geral, e também para os estudantes típicos, que passam a usufruir da oportunidade de vivência social com a diversidade. Dentro dessa perspectiva, Vygotsky (1984) ressalta que o desenvolvimento do indivíduo está diretamente relacionado ao ambiente e às interações sociais, conceito central da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, um ambiente educacional inclusivo não apenas respeita as diferenças individuais, mas também favorece a aprendizagem colaborativa, permitindo que estudantes com deficiência desenvolvam suas habilidades com o suporte adequado de professores e colegas.

A zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

A aprendizagem, nesse sentido, é mediada pelas interações sociais, que estimulam o progresso cognitivo e socioemocional dos estudantes. Dessa forma, excluir ou limitar o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular pode comprometer o potencial máximo de desenvolvimento desses indivíduos, indo contra princípios fundamentais da psicologia educacional e da inclusão escolar.

É importante esclarecer que, ao longo dos anos, foi necessária uma luta pela conquista dos direitos dos estudantes com deficiência aos espaços sociais, para que o poder público eliminasse todas as barreiras para tornar a inclusão possível. No que tange à educação, impera a necessidade de adaptação curricular, de mobília, atitudinal, arquitetônica e todas as demais,

para que, de fato, esses estudantes possam, sempre que possível, estar inclusos nos espaços educacionais como regra, de acordo com a política de educação até então em vigor.

No pilar pedagógico, a inclusão do estudante com deficiência, sempre que possível, merece ser prioridade na escolha do atendimento educacional ofertado. A escola é um espaço que caminha na contramão da segregação e deve priorizar propostas pedagógicas não somente integrativas, mas sobretudo inclusivas. A proposta da educação especial inclusiva é mais vantajosa para os estudantes com deficiência, em geral, e também para os estudantes típicos, que passam a usufruir da oportunidade de vivência social com a diversidade. Ribeiro e Baumel explicam:

O movimento da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular tem sido impulsionado após a reforma geral da educação, visando à reestruturação da escola para todos os alunos. O impulso do movimento segundo Stainback & Stainback (1999) certamente tem condições de expandir as práticas da inclusão para um número cada vez maior e crescente de escolas. (Ribeiro; Baumel, 2003, p. 126).

Pedagogicamente, sobre o viés das vantagens da inclusão, é necessária a análise não somente em relação ao estudante com deficiência de forma a respeitar suas condições e características divergentes, mas a toda comunidade escolar participante da engrenagem inclusiva desafiada constantemente à prática pedagógica inovadora, que norteie um formato plástico capaz de reinventar-se na companhia de transformações sociais. Explicam Ribeiro e Baumel:

A inclusão de todos na escola, independentemente do seu talento ou deficiência, reverte-se em benefícios para os alunos, para os professores e para a sociedade em geral. O contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprenderem a ser sensíveis, a compreender, respeitar e crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. Todas as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. Quando em ambientes inclusivos, os alunos com deficiência, em especial, podem apresentar melhor desempenho nos âmbitos educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo “real”. Do mesmo modo, o benefício maior para os professores é a participação na transformação da escola pelo apoio cooperativo e o aprimoramento das habilidades profissionais (Ribeiro; Baumel, 2003, p. 126).

Na prática, as Unidades de Ensino, sejam de oferta pública ou privada, são obrigadas, a partir da entrada em vigor das normas citadas, a promoverem todas as adaptações necessárias à eliminação das barreiras tanto arquitetônicas, de mobília ou atitudinais necessárias à participação social livre e desembaraçada do estudante com deficiência ao espaço escolar. Esse

formato organizacional adaptado exige investimento financeiro considerável, pois, além de investimentos de ordem física, há imperiosa necessidade de capacitar os profissionais da educação na perspectiva inclusiva, uma vez que, as faculdades ainda apresentam falhas nessa formação. Não é interessante para os empresários tão quanto para o Estado a fortuna de investimentos necessários à proposta inclusiva em todo o território nacional. Ainda é importante salientar que é interessante às Unidades de Ensino, principalmente as privadas, se negarem a ofertarem atendimento educacional inclusivo, uma vez que, os gastos operacionais para viabilizar o atendimento não podem ser compensados diretamente no valor da prestação do serviço.

Portanto, as escolas, uma vez desobrigadas, passam então a selecionar tacitamente o público de atendimento. No mesmo raciocínio, as famílias, por questões lógicas, optam por escolas que tenham todas as adaptações razoáveis para seu filho e acabam sendo induzidas às escolas especializadas, ainda que não seja o caso diante da deficiência da criança ou do adolescente, o que enfraquece todo um sistema historicamente conquistado de obrigação à oferta inclusiva nas escolas regulares.

Outro ponto sensível diz respeito à abertura do precedente de privilegiar as classes e escolas especializadas em detrimento de turmas e escolas inclusivas. O Decreto nº 10.502/20 distorceu a regra da oferta de educação especial, preferencialmente inclusiva, ao colocar como opção igualmente válida o atendimento em escolas e classes especializadas. Na prática, isso pode incentivar um movimento de retorno ao modelo segregado de educação, no qual estudantes com deficiência seriam educados em instituições separadas do ensino regular, modelo outrora já vencido, como nos lembra Mantoan.

Não podemos esquecer que nosso passado recente revela uma história de exclusão escolar das pessoas com deficiência. Por muitas décadas, alegando-se incapacidade dos estudantes com deficiência de acompanhar os demais alunos, manteve-se a prática de segregação, reforçada pelo paradigma da normalização. Tal estado de coisas perpetuou-se também no período da integração, que nada mais fora que um anúncio da possibilidade de inclusão escolar para aqueles estudantes que conseguissem adequar-se à escola comum, sem que esta devesse revisar seus pressupostos (Mantoan, 2015, p. 10).

A abordagem de equalizar ambos os atendimentos — o especializado e o ofertado nas escolas regulares — como potencialmente positivos, independentemente do grau de necessidade dos estudantes e sem uma avaliação prévia embasada em estudos de caso individuais, desconsidera a complexidade da inclusão escolar e enfraquece o princípio da educação como um direito humano universal. A ausência de um diagnóstico situacional

detalhado pode resultar na negação de recursos adequados para estudantes que necessitam de suporte específico dentro do ensino regular, ao mesmo tempo em que pode legitimar a segregação de alunos que teriam condições de se beneficiar do convívio com seus pares em um ambiente inclusivo. Isso contraria a visão internacionalmente consolidada de que a educação inclusiva não é apenas um direito das pessoas com deficiência, mas também um instrumento essencial para a construção de sociedades mais justas e equitativas. A experiência inclusiva não é meramente uma adaptação do ensino para um público específico, mas sim um projeto pedagógico de transformação social, que promove o respeito à diversidade, a valorização das diferenças e a formação de cidadãos mais preparados para viver em um mundo plural. Ao relativizar a necessidade de inclusão plena, o modelo proposto pelo Decreto 10.502/2020 reforçava uma lógica educacional que segmenta e categoriza indivíduos, distanciando-se da concepção de um espaço escolar democrático e acessível a todos. Esse tipo de perspectiva sustenta, ainda que de forma implícita, a manutenção de uma sociedade excludente, que minimiza a diversidade ao invés de incorporá-la como um pilar estruturante das relações sociais e educacionais.

A perspectiva educacional deve ser fundamentada na máxima da aprendizagem dialógica, como lecionada por Freire (2018), na qual a educação ocorre por meio da troca de saberes e da construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a inclusão escolar não se limita a garantir acesso a alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades e superdotação, mas sim a enriquecer todo o ambiente escolar por meio da convivência com diferentes formas de aprender e de experienciar o mundo. Os estudantes com deficiência, ao interagirem com seus colegas, proporcionam à comunidade escolar oportunidades de aprendizado sobre empatia, novas formas de comunicação, criatividade e superação de desafios, ampliando os horizontes educacionais e sociais de todos os envolvidos. Ao mesmo tempo, os estudantes da escola regular também contribuem com novas estratégias de aprendizagem e interação, ajudando a construir um ambiente onde as barreiras são ressignificadas e os limites podem ser superados por meio do compartilhamento de experiências. Dessa forma, a inclusão não beneficia apenas o aluno com deficiência, mas fortalece toda a comunidade escolar, promovendo o desenvolvimento de um aprendizado mais amplo, rico e colaborativo, capaz de transformar a escola em um espaço de pluralidade, inovação e justiça social.

6.2 Perspectiva Jurídica

O conflito aparente entre as normas, Constituição Federal (CF/88) e Decreto Presidencial, invocou a necessidade de apreciação robusta pela Suprema Corte através do remédio constitucional: Controle de Constitucionalidade. O instrumento jurídico visa submeter assuntos tratados via norma infraconstitucional que são incompatíveis com o teor da CF/88, com o objetivo de resguardar a soberania do manto constitucional aos temas tratados por outras normas. Vale dizer, que ao Supremo Tribunal Federal, enquanto guardião da Constituição Federal, é atribuída a competência de receber, apreciar e decidir sobre os conflitos que surgem entre normas hierarquicamente inferiores à Carta Magna.

Art. 102. Compete ao Supremo Tribunal Federal, precipuamente, a guarda da Constituição, cabendo-lhe:

I - processar e julgar, originariamente: a ação direta de inconstitucionalidade de lei ou ato normativo federal ou estadual e a ação declaratória de constitucionalidade de lei ou ato normativo federal;

Vale a explicação de que existem regras no “jogo do processo legislativo” e essas são de profunda e extensa análise, o que não é interessante para este estudo. Contudo vale pontuar que Decreto Presidencial não pode inovar no ordenamento jurídico, ou seja, se já há Lei regulamentada sobre educação não cabe ao chefe do Poder Executivo criar novas propostas sem o controle dos demais atores funcionais na criação das Leis, uma vez que, quanto ao Presidente da República essa função é atípica (de criação das Leis).

Diante do repertório jurídico das leis que definiram as políticas de educação especial apresentadas anteriormente, verifica-se que as normativas buscaram, ao longo do tempo, consolidar os direitos da pessoa com deficiência e promover condições que viabilizem o acesso aos espaços sociais, que fortaleçam e garantam a dignidade humana do estudante com deficiência. Mantoan leciona que as legislações objetivaram assegurar o direito de todos à educação de forma a não discriminar estudantes devido sua condição, conforme explica:

Mesmo sob a garantia da lei, que assegura o direito de todos à educação, podemos utilizar o conceito de diferença para produzir preconceitos, discriminação e exclusão – como acontece com as políticas educacionais que ignoram que a diferença representa a unicidade do ser humano, não sendo aplicada para categorização e inferiorização de quaisquer indivíduos. Temos de ficar atentos! (Mantoan, 2015, p. 37).

Vale pontuar que até a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) os textos normativos impunham condições de procedibilidade à inclusão no sistema regular aos estudantes com deficiência. Ou seja, era

necessário que os estudantes estivessem “aptos à”, “em condições de”, “sem prejuízo da”, “desde que”, imputando-se aos próprios estudantes, com suas limitações, um repertório de condições para que se viabilizasse a possível inclusão no sistema regular de ensino, como é explicado por Mantoan (2015).

Nesse sentido, buscou-se a apreciação do Supremo Tribunal Federal (STF) referente ao regresso na garantia de direitos dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação, no que tange à garantia de preferência na oferta do atendimento educacional na rede regular de ensino previsto constitucionalmente.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (CF/88).

No que tange ao vício material referente ao conteúdo normativo, o tema foi apreciado pelo relator da ação Ministro Dias Toffoli impetrada perante o Supremo Tribunal Federal, que reconheceu retrocesso jurídico ao sistema de garantia do aluno com deficiência ao ensino regular. Destaca-se, na decisão, a observação sobre os prejuízos relativos ao estabelecimento de uma nova Política de Educação que contradiga com a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação e Nacional – Lei nº 9396/94 e com os acordos internacionais em que o Brasil é signatário. Todo o argumento apresentado comporta-se inteiramente à luz do preceito constitucional, o que gerou o efeito jurídico de suspensão do Decreto através da ADI 6590. A seguir apresenta-se o teor da decisão:

1. O Decreto nº 10.502/2020 inova no ordenamento jurídico. Seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promovendo a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país, sendo dotado de densidade normativa a justificar o cabimento da presente ação direta de inconstitucionalidade. Precedentes: ADI nº 3.239/DF, Rel. Min. Cezar Peluso, Rel. p/ o ac. Min. Rosa Weber, Tribunal Pleno, DJe de 1º/2/2019; ADI nº 4.152/SP, Rel. Min. Cezar Peluso, Tribunal Pleno, DJe de 21/9/2011; ADI nº 2.155/PR-MC, Rel. Min. Sydney Sanches, Tribunal Pleno, DJ de 1º/6/2001.

2. A Constituição estabeleceu a garantia de atendimento especializado às **pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino** (art. 208, inciso III). O Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência - primeiro tratado internacional aprovado pelo rito legislativo previsto no art. 5º, § 3º, da Constituição Federal e internalizado por meio do Decreto Presidencial nº 6.949/2009 - veio reforçar o direito das pessoas com deficiência à educação livre de discriminação e com base na igualdade de oportunidades, pelo que determina a obrigação dos estados partes de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Precedente: ADI nº 5.357/DF, Rel. Min. Edson Fachin, Tribunal Pleno, DJe de 11/11/16.

3. O paradigma da educação inclusiva é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. **Subverter esse paradigma significa, além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos.**

4. A Política Nacional de Educação Especial questionada contraria o paradigma da educação inclusiva, por claramente retirar a ênfase da matrícula no ensino regular, passando a apresentar esse último como mera alternativa dentro do sistema de educação especial. Desse modo, **o Decreto nº 10.502/2020** pode vir a fundamentar políticas públicas que **fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.**

5. Medida cautelar referendada. (Grifos nossos).

Juridicamente, ficou evidenciada a fragilidade normativa do Decreto e seu confronto ao texto constitucional. Após a suspensão do Decreto pela decisão monocrática do ministro Dias Toffoli apresentada da ADI 6590, passou-se a matéria para apreciação da corte que, por maioria, referendou o entendimento do ministro e decidiu em acórdão pela manutenção da suspensão do Decreto 10.502/20 tornando assim sem efeito até sua posterior revogação no governo seguinte. Segue o trecho da Decisão publicada.

Decisão: O Tribunal, por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques. O Ministro Roberto Barroso acompanhou o Relator com ressalvas. Falaram: pelo interessado, a Dra. Izabel Vinchon Nogueira de Andrade, Secretária-Geral de Contencioso da AGU; pelo *amicus curiae* Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, a Dra. Ana Claudia Mendes De Figueiredo; pelo *amicus curiae* Associação Nacional do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência – AMPID, o Dr. Joelson Dias; pelo *amicus curiae* Rede Nacional Primeira Infância - RNPI, o Dr. Caio Leonardo Bessa Rodrigues; pelo *amicus curiae* Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade - APABB, o Dr. Cahue Alonso Talarico; pelo *amicus curiae* Grupo de Atuação Estratégica das Defensorias Públicas Estaduais e Distrital nos Tribunais Superiores – GAETS, a Dra. Renata Flores Tibyriçá, Defensora Pública do Estado de São Paulo; pelo *amicus curiae* Instituto Alana, a Dra. Thaís Nascimento Dantas; pelo *amicus curiae* Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, o Dr. Bruno César Deschamps Meirinho; pelo *amicus curiae* Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências – CRPD, o Dr. Rafael Koerig Gessinger; pelo *amicus curiae* Associação Paulista de Autismo - AUTSP, a Dra. Camilla

Cavalcanti Varella Guimarães Junqueira Franco; e, pelo *amicus curiae* Ministério Público do Estado de São Paulo, o Dr. Mário Luiz Sarrubbo, Procurador-Geral de Justiça de São Paulo. Plenário, Sessão Virtual de 11.12.2020 a 18.12.2020 (STF, 2020).

Assim, o ordenamento jurídico consolidou o entendimento de que o conteúdo do Decreto Presidencial instituído como: Política Nacional de Educação Especial - Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, colide com o preceito constitucional sobre o tema já apresentado, uma vez que viola norma constitucional garantista de educação preferencialmente ofertada no modelo inclusivo da escola regular, não podendo tornar a obrigação estatal de concessão da oferta educacional inclusiva ficar à discriminação da família.

Nas diretrizes do Decreto nº 10.502/20, em seu art.6º, há a opção de escolha pela família do formato que considera ideal para o estudante com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação. Essa disposição juridicamente afasta o preceito estatal de obrigação do Estado de conceder educação especial inclusiva, preferencialmente, na rede regular de ensino, uma vez que é a família que passa a decidir sobre a escolarização, afastando o Estado de sua responsabilidade social. Portanto, nesse ponto, também não há amparo jurídico que sustente tal diretriz. Dispõe o conteúdo do Art.6º, inciso IV, revogado:

Art. 6º - São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Portanto, a análise que se constrói a partir da sequência dos atos é de que o STF reconheceu o Decreto nº 10.502/20 com evidente vício material, pois promoveu uma política contrária à diretriz constitucional da inclusão. A decisão da Suprema Corte, ao suspender o decreto, reforçou que qualquer regulação que flexibilize a inclusão escolar é inconstitucional por violar princípios fundamentais da educação no Brasil.

Além disso, a análise da ADI 6590 pelo Supremo Tribunal Federal demonstrou a importância do controle de constitucionalidade na preservação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. O Decreto nº 10.502/20, ao modificar o modelo de educação inclusiva previsto na CF/88, violava princípios fundamentais e representava um flagrante retrocesso normativo. A decisão do STF, ao suspender os efeitos do decreto, garantiu a continuidade das

políticas inclusivas, reafirmando o dever do Estado na oferta de educação para todos, sem discriminação ou exclusão.

Dessa forma, a ADI 6590 consolidou um entendimento essencial para o desenvolvimento da educação no Brasil, assegurando que futuras iniciativas normativas respeitem os princípios constitucionais e promovam a inclusão plena de todos os estudantes no sistema educacional brasileiro.

Diante da análise jurídica apresentada, verifica-se que o Decreto Presidencial nº 10.502/2020 representou um retrocesso normativo ao estabelecer diretrizes que enfraquecem a obrigatoriedade da inclusão educacional para estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação na rede regular de ensino. O Supremo Tribunal Federal, em sua competência constitucional de guardião da Carta Magna, identificou o descompasso do decreto com os princípios da Constituição Federal de 1988, especialmente no que tange ao direito à educação inclusiva e equitativa.

A suspensão da norma pelo STF, por meio da ADI 6590, reafirma a supremacia constitucional e impede que normas infraconstitucionais alterem substancialmente direitos fundamentais já consolidados. Ao permitir que a escolha sobre a modalidade de ensino recaísse exclusivamente sobre as famílias, o decreto afastava a responsabilidade do Estado em garantir uma política educacional verdadeiramente inclusiva. Assim, a decisão da Suprema Corte não apenas reafirma a obrigatoriedade do modelo de educação inclusiva previsto constitucionalmente, mas também protege os direitos das pessoas com deficiência, garantindo que políticas educacionais futuras sigam os princípios da igualdade e da dignidade humana.

6.3 Perspectiva Política

A educação especial inclusiva no Brasil tem sido palco de intensas discussões políticas, especialmente no que diz respeito à abordagem do Estado sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência. O papel dos movimentos sociais e a participação democrática são fundamentais para a construção e a formulação dessas políticas públicas, como apontado por pensadoras como Gohn e Tatagiba. No entanto, quando se considera o contexto político recente, especialmente a revogação do Decreto nº 10.502/2020 pelo Decreto nº 11.370/2023, as implicações da disputa ideológica entre os governos de extrema direita e progressistas se tornam ainda mais evidentes. A teoria de Habermas sobre a esfera pública democrática e a importância da participação cidadã contribuem para entender essas tensões políticas e sociais.

A participação institucionalizada no Brasil tem sido uma característica fundamental do processo democrático desde a década de 1980, passando por diferentes momentos históricos. De acordo com o artigo de Moraes, Silva e Silva Frota (2025), a participação foi inicialmente celebrada como um instrumento de revitalização da democracia representativa, em um contexto de transição para a democracia após o regime militar. Nos primeiros momentos dessa forma de participação, havia uma forte crença de que a ampliação da atuação dos cidadãos nas decisões políticas seria uma forma de fortalecer as instituições democráticas e garantir a ampliação da representação.

Contudo, ao longo das últimas três décadas, a participação institucionalizada sofreu uma transformação significativa, que, conforme apontado pelos autores, resultou em um cenário de frustração e crise. De uma prática otimista, a participação passou a ser vista como um problema político, uma vez que as instâncias de participação passaram a ser desvalorizadas e até mesmo desmanteladas por estratégias governamentais. Esse movimento de desmonte da participação reflete uma guinada completa na experiência participativa brasileira, especialmente no nível federal, onde diversas políticas e programas de participação, como os Conselhos de Políticas Públicas, foram progressivamente enfraquecidos ou desarticulados.

Esse processo de recessão democrática que os autores abordam implica na diminuição do espaço para a ação política direta da sociedade civil e na redução da capacidade de influenciar políticas públicas. Além disso, a institucionalização da participação, longe de ser uma solução definitiva para a crise da democracia representativa, mostrou-se vulnerável a mecanismos políticos que buscam enfraquecer o controle social e a fiscalização das ações do Estado.

A discussão de Moraes, Silva e Silva Frota (2025) propõe um retorno à valorização da participação, em um contexto de crise, apontando a necessidade de superar as limitações impostas pelas dificuldades institucionais e políticas atuais. Em uma época em que as instituições democráticas estão sendo constantemente desafiadas, resgatar a participação social não apenas como um direito fundamental, mas também como uma ferramenta para fortalecer a democracia, parece ser um caminho necessário.

No cenário atual de recessão democrática, a reinvenção da participação institucionalizada é vista como essencial para fortalecer os laços entre cidadãos e instituições, ajudando a mitigar o afastamento da política e a crise de legitimidade que assola muitas democracias contemporâneas. Nesse sentido, os autores defendem que, apesar dos desafios, é possível reverter esse quadro, desde que haja um esforço coletivo para revigorar os espaços de participação e dar-lhes novos contornos, adequados às demandas da atualidade.

A participação democrática nas políticas públicas é vista por Gohn (2019) como um processo fundamental para a construção de uma sociedade justa e inclusiva. Ela defende que a mobilização dos movimentos sociais não se resume à reclamação de direitos, mas envolve também a criação e o aprimoramento de políticas públicas, com base nas vivências dos grupos mais marginalizados. Em relação à educação especial, a atuação de movimentos sociais se tornou essencial para garantir a implementação de um modelo que promova a inclusão, ao invés de reforçar a segregação de alunos com deficiência.

Tatagiba (2018), por sua vez, amplia a reflexão ao destacar a importância da mobilização e da ação coletiva para influenciar a formulação de políticas públicas. Ela argumenta que a participação ativa de movimentos sociais, como aqueles que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência, permite uma maior aproximação entre as políticas públicas e as reais necessidades da sociedade. No caso da educação especial inclusiva, isso significa garantir que as vozes das famílias, educadores e alunos sejam ouvidas para garantir que a educação seja de fato inclusiva e equitativa.

A fragilidade democrática nos efeitos do Decreto nº 10.502/20 foi percebida, a partir da relação entre a carência da participação democrática e a formulação das políticas de educação especial inclusiva oriundas da então proposta apresentadas à luz das diferentes abordagens políticas adotadas pelos governos anteriores. Durante o governo Bolsonaro, a política educacional foi fortemente marcada por uma perspectiva que enfatizava a "escolha da família" como uma forma de garantir "liberdade de escolha educacional", permitindo que pais optassem por escolas especializadas para seus filhos com deficiência. Esse modelo foi criticado por sua tendência a reforçar a segregação e a exclusão social, uma vez que poderia distanciar os alunos com deficiência das escolas regulares e dificultar a adaptação da rede de ensino à diversidade. Assim como o *homeschooling*, durante o governo em análise, houve uma tendência à ruptura da escolarização nas Instituições de Educação com ataques ideológicos constantes ao sistema educacional, profissionais de educação, materiais de didáticos, projetos pedagógicos e uma série de problemas fomentados por inúmeras *fake news*.

A educação especial inclusiva foi uma de tantas esferas da educação atacada por um governo que consolidou uma cultura de direita aversa à educação no Brasil. Segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE),

Esse foi o governo que mais demonstrou resistência com o campo da educação oferecendo um desmonte da educação básica ao ensino superior. Segue o trecho da matéria do CNTE. "O Bolsonaro sempre demonstrou que o investimento na educação nunca foi sua prioridade. Na verdade, o que ele priorizou neste campo foi a desvalorização do Magistério Público e da

estrutura educacional, como um todo. Tudo isso, viabilizado pela criminalização dos docentes”, afirma.

Diante da construção da construção de uma nova política pública, é importante a participação plena dos interessados, ampliando o debate sobre o tema. O filósofo Jürgen Habermas (2022) oferece uma chave de leitura importante para esse cenário ao destacar a importância da esfera pública democrática, onde cidadãos têm a oportunidade de participar ativamente no debate sobre políticas públicas. Para Habermas (2022), a verdadeira democracia se constrói por meio de um diálogo público, inclusivo e fundamentado, onde todos os indivíduos têm igual oportunidade de participar e influenciar as decisões políticas. No caso da educação especial inclusiva, isso significa que as políticas educacionais devem ser moldadas pela participação de grupos organizados e pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência, ao invés de ser direcionadas por uma lógica de mercado e individualismo, como se observa no contexto neoliberal. Acontece que o objetivo neoliberal é o de afastar esses grupos minoritários dos grandes centros de visibilidade econômica enfraquecendo-os na discussão política concentrando de forma apartada promovendo segregação que é um problema das sociedades multiculturais.

É certo que, pela via da secessão, uma minoria prejudicada só pode alcançar a igualdade de direitos através da condição improvável de sua concentração espacial. Do contrário, retornam os velhos problemas, só que com outros traços. O problema das minorias “natas”, que pode surgir em todas as sociedades pluralistas, agrava-se em sociedades multiculturais (Habermas, 2018, p. 253).

A transição entre os governos Bolsonaro e Lula e a revogação do Decreto nº 10.502/2020 representam uma significativa mudança nas direções políticas do país. O governo Bolsonaro, alinhado a uma visão neoliberal e conservadora, propôs a segregação como alternativa à educação inclusiva, defendendo a autonomia das famílias para optar por escolas especializadas. Já o governo Lula, com um discurso mais alinhado à inclusão e à equidade, colocou a educação inclusiva no centro da agenda educacional, com o Decreto nº 11.370/2023, que revogou a política de segregação e reafirmou o compromisso com a integração dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

A revogação do Decreto nº 10.502/2020 e a edição do Decreto nº 11.370/2023 representam uma inflexão significativa na política de educação especial inclusiva, refletindo não apenas uma mudança de governo, mas uma disputa ideológica profunda sobre o modelo de educação adequado para pessoas com deficiência. O modelo adotado no governo Bolsonaro,

alinhado a uma perspectiva neoliberal, privilegiava a escolha individual e a descentralização, o que, na prática, reduzia os esforços para a adaptação das escolas regulares e enfraquecia a perspectiva inclusiva. Esse modelo foi questionado por setores da sociedade, como os movimentos sociais e os especialistas em educação, que viam nele um retrocesso para os direitos das pessoas com deficiência.

A revogação do Decreto de 2020 e a introdução do Decreto nº 11.370/2023 indicam um alinhamento com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil, e com a Lei Brasileira de Inclusão, que reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação em ambientes inclusivos. Ocorre que a fragilidade da participação social ainda é refletida na formulação das políticas públicas de educação especial como ocorreu com a elaboração do Parecer nº50 recentemente. O instrumento normativo integra-se como parte da tentativa de criar uma política educacional nacional mais específica aos estudantes com transtorno do espectro autista, contudo desde a versão inicial à final problemáticas marcadas por interesses privados e políticos de contornos complexos à multiplicidade que envolve a abrangência multidisciplinar dos atendimentos ao público de destino desvincula o caráter pedagógico educacional da política para intervenções biomédicas, o que gera impacto direto na proposta curricular nacional e nos próprios dispositivos legais da Lei Brasileira de Inclusão. A Conselheira Mariana formalizou denúncia grave “de que a condução da proposta realizada advém de um grupo de trabalho externo sem critérios para a escolha e sem nomeação oficial”, ressalta que o Conselho Nacional de Educação não favoreceu a ampla participação pública prática que vem sendo reiterada pelo Sistema Nacional de Educação (Brasil, 2023a)

Contudo, socialmente, a medida do governo Lula reforça o compromisso com uma educação mais acessível e justa, além de incentivar a formação de professores e a adaptação das escolas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso à educação de qualidade. No entanto, para que essa mudança se concretize, é necessário que o governo invista em infraestrutura, em formação de educadores e em tecnologias assistivas, garantindo que a educação inclusiva seja uma realidade no Brasil. Além de articular a pasta para viabilização de participação social e criação de uma política nacional de educação especial que se aperfeiçoe à Lei Brasileira de Inclusão.

A participação democrática, mediada pelos movimentos sociais, é fundamental para a formulação de políticas públicas de educação especial inclusiva. Como discutido por Gohn (2019) e Tatagiba (2018), os movimentos sociais têm papel central na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, influenciando a construção de políticas públicas mais inclusivas e equitativas. No entanto, a política educacional no Brasil também é profundamente influenciada

por perspectivas ideológicas e econômicas, como a abordagem neoliberal do governo Bolsonaro, que priorizou a segregação, e a abordagem progressista do governo Lula, que aposta na inclusão.

À luz da teoria de Habermas (2022), é possível afirmar que a verdadeira democracia na educação só se constrói por meio de um debate público inclusivo, onde a participação cidadã é fundamental para a formulação de políticas públicas que atendam às necessidades de todos. A mudança no governo federal e a revogação do Decreto de 2020 sinalizam um movimento positivo em direção à inclusão, mas a efetividade dessa mudança dependerá da implementação de políticas concretas que assegurem a acessibilidade, a capacitação dos profissionais e a adaptação das escolas para atender à diversidade dos alunos. A luta por uma educação inclusiva, portanto, continua sendo uma questão central nas agendas políticas e sociais brasileiras.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar os retrocessos impostos pelo Decreto nº 10.502/2020 à política de educação especial inclusiva no Brasil, evidenciando os impactos negativos dessa normativa no sistema de garantia de direitos educacionais das pessoas com deficiência. A análise realizada, fundamentada em uma abordagem qualitativa e documental, permitiu identificar que o decreto representou uma ruptura com o paradigma da educação inclusiva consolidado ao longo de décadas de lutas sociais e avanços legislativos. A priorização da decisão familiar sobre o formato de escolarização, em detrimento da avaliação técnica-pedagógica, fragilizou os estudos de caso e comprometeu a efetividade da inclusão escolar, contrariando os princípios constitucionais e as diretrizes internacionais ratificadas pelo Brasil.

A pesquisa teve como objetivo geral demonstrar o retrocesso imposto pelo Decreto nº 10.502/2020 à política de educação especial inclusiva, que, conforme previsto na legislação brasileira, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, buscou evidenciar o papel essencial da participação democrática e dos movimentos sociais na defesa dos direitos dos estudantes com deficiência. Para alcançar esse objetivo, foram estabelecidos quatro objetivos específicos, que guiaram a análise e a discussão ao longo deste trabalho. A seguir, apresentamos as considerações finais relacionadas a cada um desses objetivos.

A análise do arcabouço legal evidenciou que a educação especial inclusiva no Brasil foi construída a partir de um longo percurso de lutas sociais e avanços legislativos. A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao estabelecer, no artigo 208, a garantia do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. Esse princípio foi reforçado por normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (internalizada pelo Decreto nº 6.949/2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Essas legislações consolidaram um sistema de garantia de direitos que prioriza a inclusão escolar e a promoção da equidade, reconhecendo a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos.

Foi evidenciado o retrocesso jurídico, político e pedagógico imposto pelo Decreto nº 10.502/2020, em contradição com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015)

O Decreto nº 10.502/2020 representou um retrocesso significativo ao flexibilizar a obrigatoriedade da matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, priorizando a decisão familiar sobre o formato de escolarização. Essa medida contrariou os princípios constitucionais e as diretrizes internacionais ratificadas pelo Brasil, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Juridicamente, o decreto foi

considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que reconheceu sua incompatibilidade com o paradigma da educação inclusiva. Politicamente, o decreto refletiu uma visão neoliberal e segregacionista, que priorizou a "escolha da família" em detrimento do direito à educação inclusiva. Pedagogicamente, a normativa fragilizou os estudos de caso, enfraquecendo o papel da equipe técnica na definição do melhor percurso educacional para os estudantes.

Também ficou evidenciado os prejuízos para os estudantes com deficiência, especialmente no que se refere à fragilidade dos estudos de caso diante da priorização da decisão familiar

A priorização da decisão familiar sobre o formato de escolarização trouxe prejuízos significativos para os estudantes com deficiência. Ao enfraquecer os estudos de caso, o Decreto nº 10.502/2020 comprometeu a avaliação técnica-pedagógica, essencial para a definição de estratégias educacionais adequadas às necessidades de cada estudante. Muitas famílias, movidas pelo instinto de proteção e pela falta de conhecimento técnico, optaram por escolas especializadas, mesmo quando a inclusão na rede regular de ensino seria mais benéfica para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes. Essa situação reforçou a segregação e limitou o acesso dos estudantes com deficiência a um ambiente escolar diversificado e inclusivo, essencial para sua formação integral.

Ressalta-se, neste trabalho, a importância da participação democrática e da mobilização dos movimentos sociais na construção e defesa de políticas públicas inclusivas. A participação democrática e a mobilização dos movimentos sociais foram fundamentais para a resistência ao Decreto nº 10.502/2020 e para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Organizações como a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de *Down* e a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas desempenharam um papel crucial na luta contra o decreto, promovendo campanhas midiáticas, organizando petições públicas e atuando como *amicus curiae* no julgamento do STF. Essa mobilização reforça a importância da participação social na formulação e no monitoramento de políticas públicas, destacando o papel dos movimentos sociais como agentes de transformação e defesa de direitos.

A revogação do Decreto nº 10.502/2020 pelo Decreto nº 11.370/2023, no início do governo Lula, representou uma importante vitória para a educação inclusiva no Brasil. Essa medida reafirmou o compromisso do Estado com a garantia do direito à educação para todos, em consonância com os princípios da inclusão e da equidade. No entanto, a efetiva implementação de uma política de educação especial inclusiva exige mais do que a revogação

de normativas retrógradas. É necessário investir na formação continuada de professores, na adaptação das infraestruturas escolares, na disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos e na promoção de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e inclusivo.

A luta por uma educação inclusiva não se encerra com a revogação do Decreto nº 10.502/2020; ela deve continuar a ser uma prioridade na agenda política e social do país. A garantia do direito à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou emocionais, é um desafio que exige o engajamento de toda a sociedade e o compromisso do Estado com a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo. A participação democrática e a mobilização dos movimentos sociais são essenciais para garantir que as políticas públicas de educação inclusiva sejam efetivas e atendam às necessidades reais dos estudantes com deficiência.

A pesquisa demonstrou que o Decreto nº 10.502/2020, ao relaxar o dispositivo constitucional da matrícula de estudantes com deficiência, TEA, altas habilidades e superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, corroborou com uma ação desastrosa de retrocesso jurídico, político e pedagógico à perspectiva da educação especial inclusiva historicamente conquistada. Juridicamente, o decreto foi considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que reconheceu a incompatibilidade com a Carta Magna de 1988, além da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.146/15) e com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Politicamente, o decreto refletiu a visão neoliberal da política de governo à época, ao incentivar que a matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial pudesse ser facultada às instituições especializadas contrariando a política de inclusão em escolas regulares como a regra. O ponto crítico pauta-se na segregação que pode ser vista como uma forma de atender nichos de mercado favorecendo instituições privadas, que se especializem nesse segmento, o que é coerente com a lógica neoliberal de Estado mínimo e ampliação de mercado para empresas. Pedagogicamente, o decreto enfraqueceu o principal instrumento técnico de apoio ao planejamento de atendimento educacional ao estudante que é o estudo de caso. O instrumento em tela viabiliza, a partir da construção coletiva de análise a melhor proposta educacional que corresponda às necessidades e potencialidades do estudante em consonância aos relatórios e avaliações.

A revogação do Decreto nº 10.502/2020 pelo Decreto nº 11.370/2023, representou extinção de uma política educacional marcada pelo rótulo problemático. O início do governo seguinte representou um importante marcador para a volta da política de educação especial inclusiva no Brasil, nos termos da Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº13.146/15, mas também marca a necessidade da formulação de novas diretrizes alinhadas às necessidades mais

modernas materializadas nas realidades escolares diariamente. A revogação do Decreto nº10.502/20 reafirma o compromisso governamental de assegurar uma política de Estado que garanta o direito à educação para todos privilegiando os princípios de inclusão e da equidade. No entanto, é necessário a projeção, discussão, elaboração, propositura, de nova política nacional de educação especial devido ao novo cenário que se apresenta considerando a formação dos profissionais, as demandas dos estudantes diante dos repertórios inerentes às suas características, necessidades de intervenções de profissional de apoio e adaptação de recursos de materiais, entre outros que emergem nas instituições educacionais de todo o país.

Essa nova política deve ser construída de forma participativa, envolvendo educadores, especialistas, familiares e a própria comunidade escolar, a fim de garantir que os princípios de inclusão e equidade sejam efetivamente materializados em práticas educativas que respeitem a diversidade e promovam a acessibilidade plena.

Notou-se que a participação democrática e a mobilização dos movimentos sociais desempenharam um papel fundamental na resistência ao Decreto nº 10.502/2020 e na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A atuação de organizações da sociedade civil, como a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down e a Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas, foi essencial para garantir a suspensão e posterior revogação do decreto. Essa mobilização reforça a importância da participação social na formulação e no monitoramento de políticas públicas, destacando o papel dos movimentos sociais como agentes de transformação e defesa de direitos.

A pesquisa também evidenciou a necessidade de fortalecer os mecanismos de participação democrática e de garantir a efetiva implementação das políticas de educação inclusiva. A inclusão escolar não se limita à matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino; ela exige um compromisso coletivo com a construção de uma escola que valorize a diversidade, promova a equidade e garanta o desenvolvimento integral de todos os alunos. Para isso, é fundamental que as políticas públicas sejam construídas de forma participativa, envolvendo educadores, famílias, estudantes e movimentos sociais, e que sejam acompanhadas de investimentos adequados e de um monitoramento constante de sua eficácia.

Por fim, esta pesquisa reforça a importância da educação como um direito fundamental e como um instrumento de transformação social. A persistente luta pela regra da educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino não se encerra com a revogação do Decreto nº 10.502/2020; ela deve continuar a ser uma prioridade na agenda política e social do país, dos órgãos de proteção à infância e juventude, dos órgãos de fiscalização ao fiel cumprimento da Lei, das instituições do Sistema de Garantia de Direitos, como os Conselhos

Tutelares, os Conselhos Municipais, Estaduais e Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Ministério Público, a Defensoria Pública, as Varas da Infância e Juventude, além de entidades da sociedade civil organizada que atuam na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. É fundamental que todos esses atores permaneçam vigilantes e engajados na promoção de políticas públicas que assegurem o direito à educação inclusiva, conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), pela Constituição Federal e pelos tratados internacionais ratificados pelo Brasil, garantindo que o acesso à educação inclusiva e de qualidade se efetive de maneira concreta e permanente em todo o território nacional.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto Legislativo nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jul. 2008.

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 com Deficiência, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 10, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 22 jan. 2025

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 1º out. 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

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, p. 4, 2 jan. 2023.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

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 (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 19209, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 7 fev. 2025

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 7 fev. 2025

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 29 jan. 2025

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 29 jan. 2025.

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 altera o § 3º do Art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 fev. 2025

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). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jan. 2025

BRASIL. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Dispõe sobre a educação especial na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 25, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590. Relator: Dias Toffoli. Julgado em 01 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Parecer nº 50, aprovado sem homologação em 5 de dezembro de 2023. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), 2023a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 mar. 2025

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Tradução de Sérgio Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASTRO, Adriano Monteiro. *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Orientação Pedagógica da Educação Especial. Brasília, DF: SEEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº03, de 19 de dezembro de 2023. Conselho de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: SEEDF, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Caderno de Orientação Pedagógica Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Brasília, DF: SEEDF, 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

- FREIRE, Paulo.** *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FOUCAULT, Michel.** *Vigiar e Punir*. São Paulo: Vozes, 2014.
- GOHN, M. G.** *Participação e democracia no Brasil: Da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013*. Vozes, 2019.
- GRAMSCI, Antonio.** *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- HABERMAS, Jurgen.** *A inclusão do outro*. Traduzido por Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- HABERMAS, Jurgen.** *Teoria da Ação Comunicativa*. São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- Kingdon John.
- LIBÂNEO, José Carlos.** *Formação de professores e didática para desenvolvimento humano*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 20 dez. 2023.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér.** *Inclusão Escolar – O que é? Por que? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2015.
- MOTA NETO, João Colares da.** *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.
- ONU.** Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- PALANGANA, Isilda Campaner.** *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social*. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- PRIZANT, Barry M.** *Humano à sua maneira: um novo olhar sobre autismo*. Tradução Marcelo Brandão. São Paulo: Edipro, 2003.
- RENZULLI, Joseph S.** *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity*. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (org.). *Conception of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 53-92.
- RENZULLI, Joseph S.** *Enriching curriculum for all students*. Arlington Heights, IL: SkyLight, 2001.
- RENZULLI, Joseph S.; REIS, S. M.** *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. 2. ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.
- SILVA, J. F. da.** *A educação do educador*. São Paulo: Cortez Editora, 1986. (Cadernos do Cedes, n. 2).

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590. Relator: Dias Toffoli. Julgado em 01 dez. 2020. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 28 fev. 2025.

TATAGIBA, L.; ABERS, R. N.; SILVA, M. K. Movimentos Sociais e Políticas Públicas: Ideias e Experiências na Construção de Modelos Alternativos. *Revista de Sociologia e Política*, v. 24, p. 106, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS A – DECRETO Nº 10.520, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020

(Vide ADI 6590)

(Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 2023)

[Texto para impressão](#)

~~Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.~~

~~O PRESIDENTE DA REPÚBLICA~~, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, ~~caput~~, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

~~Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.~~

~~Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:~~

~~I— educação especial— modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;~~

~~II— educação bilíngue de surdos— modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais— Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;~~

~~III— política educacional equitativa— conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;~~

~~IV— política educacional inclusiva— conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;~~

~~V— política de educação com aprendizado ao longo da vida— conjunto de medidas planejadas e~~

implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

~~VI – escolas especializadas – instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;~~

~~VII – classes especializadas – classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;~~

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

~~IX – classes bilíngues de surdos – classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;~~

~~X – escolas regulares inclusivas – instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e~~

~~XI – planos de desenvolvimento individual e escolar – instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.~~

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E DOS OBJETIVOS

~~Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:~~

~~I – educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;~~

~~II – aprendizado ao longo da vida;~~

~~III – ambiente escolar acolhedor e inclusivo;~~

~~IV – desenvolvimento pleno das potencialidades do educando;~~

~~V – acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares;~~

~~VI – participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;~~

~~VII – garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos;~~

~~VIII – atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de~~

recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e

~~IX – qualificação para professores e demais profissionais da educação.~~

~~Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:~~

~~I – garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;~~

~~II – promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;~~

~~III – assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;~~

~~IV – assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;~~

~~V – assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;~~

~~VI – valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e~~

~~VII – assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais.~~

CAPÍTULO III

DO PÚBLICO-ALVO

~~Art. 5º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida tem como público-alvo os educandos que, nas diferentes etapas, níveis e modalidades de educação, em contextos diversos, nos espaços urbanos e rurais, demandem a oferta de serviços e recursos da educação especial.~~

~~Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:~~

~~I – educandos com deficiência, conforme definido pela [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência](#);~~

~~II – educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, conforme definido pela [Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012](#); e~~

~~III – educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares.~~

CAPÍTULO IV

DAS DIRETRIZES

~~Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial:~~

~~Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:~~

~~I – oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;~~

~~II – garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;~~

~~III – garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e~~

~~IV – priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.~~

~~CAPÍTULO V~~

~~DOS SERVIÇOS E DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL~~

~~Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial:~~

~~I – centros de apoio às pessoas com deficiência visual;~~

~~II – centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;~~

~~III – centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora;~~

~~IV – centros de atendimento educacional especializado;~~

~~V – centros de atividades de altas habilidades e superdotação;~~

~~VI – centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;~~

~~VII – classes bilíngues de surdos;~~

~~VIII – classes especializadas;~~

~~IX – escolas bilíngues de surdos;~~

~~X – escolas especializadas;~~

~~XI – escolas polo de atendimento educacional especializado;~~

~~XII – materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;~~

~~XIII – núcleos de acessibilidade;~~

~~XIV – salas de recursos;~~

~~XV – serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos;~~

XVI—serviços de atendimento educacional especializado; e

XVII—tecnologia assistiva.

Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica.

CAPÍTULO VI

DOS ATORES

Art. 8º Atuação, de forma colaborativa, na prestação de serviços da educação especial:

I—equipes multiprofissionais e interdisciplinares de educação especial;

II—guias intérpretes;

III—professores bilíngues em Libras e língua portuguesa;

IV—professores da educação especial;

V—profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados, de que tratam o [inciso XIII do caput do art. 3º da Lei nº 13.146, de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência](#), e o [parágrafo único do art. 2º da Lei nº 12.764, de 2012](#); e

VI—tradutores intérpretes de Libras e língua portuguesa.

CAPÍTULO VII

DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 9º A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida será implementada por meio das seguintes ações:

I—elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos, que contemplarão também a orientação sobre o papel da família, do educando, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade, e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado;

II—definição de estratégias para a implementação de escolas e classes bilíngues de surdos e o fortalecimento das escolas e classes bilíngues de surdos já existentes;

III—definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível, com vistas à inclusão social, acadêmica, cultural e profissional, de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida;

IV—definição de diretrizes da educação especial para o estabelecimento dos serviços e dos recursos de atendimento educacional especializado aos educandos público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

V—definição de estratégias e de orientações para as instituições de ensino superior com vistas a garantir a prestação de serviços ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial, para incentivar projetos de ensino, pesquisa e extensão destinados à temática da educação especial e estruturar a formação de profissionais especializados para cumprir os objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; e

VI—definição de critérios objetivos, operacionalizáveis e mensuráveis, a serem cumpridos pelos entes federativos, com vistas à obtenção de apoio técnico e financeiro da União na implementação de ações e programas relacionados à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e

~~com Aprendizado ao Longo da Vida.~~

~~CAPÍTULO VIII~~

~~DA AVALIAÇÃO E DO MONITORAMENTO~~

~~Art. 10. São mecanismos de avaliação e de monitoramento da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:~~

~~I— Censo Escolar;~~

~~II— Exame Nacional do Ensino Médio;~~

~~III— indicadores que permitam identificar os pontos estratégicos na execução da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e os seus resultados esperados e alcançados;~~

~~IV— planos de desenvolvimento individual e escolar;~~

~~V— Prova Brasil; e~~

~~VI— Sistema de Avaliação da Educação Básica.~~

~~Art. 11. Serão incorporados aos mecanismos de avaliação e de monitoramento de que tratam os incisos II ao V do **caput** do art. 10 indicadores que permitam identificar resultados obtidos com a implementação da Política Nacional de Educação Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.~~

~~CAPÍTULO IX~~

~~DISPOSIÇÕES FINAIS~~

~~Art. 12. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.~~

~~Art. 13. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida ocorrerá por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.~~

~~Art. 14. Para fins de implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a União poderá prestar aos entes federativos apoio técnico e assistência financeira, na forma a ser definida em instrumento específico de cada programa ou ação.~~

~~Art. 15. A assistência financeira da União de que trata o art. 14 ocorrerá por meio de dotações orçamentárias consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, respeitada a sua área de atuação, observados a disponibilidade financeira e os limites de movimentação e empenho.~~

~~Art. 16. Compete ao Conselho Nacional de Educação elaborar as diretrizes nacionais da educação especial, em conformidade com o disposto na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.~~

~~Parágrafo único. As diretrizes nacionais da educação especial serão homologadas em ato do Ministro de Estado da Educação.~~

~~Art. 17. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida deverá ser utilizada, também, como referência para a Base Nacional Comum Curricular,~~

~~de que trata o [art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).~~

~~Art. 18. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.~~

~~Brasília, 30 de setembro de 2020; 199º da Independência e 132º da República.~~

JAIR MESSIAS BOLSONARO

Milton Ribeiro

Damara Regina Alves

~~Este texto não substitui o publicado no DOU de 1º.10.2020~~

ANEXO B – DECRETO Nº 11.370, DE 1º DE JANEIRO DE 2023

Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

Art. 1º Fica revogado o [Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020](#).

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 1º de janeiro de 2023; 202º da Independência e 135º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Camilo Sobreira de Santana
Silvio Luiz de Almeida

Este texto não substitui o publicado no DOU de 2.1.2023 - Edição extra

*