



ISSN: 2595-1661

ARTIGO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](http://portaldeperiodicos.capes.gov.br)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



Entre o Discurso e a Realidade: o Decreto 12.686/2025 e as Contradições da Educação Inclusiva no Brasil

Between Discourse and Reality: Decree No. 12,686/2025 and the Contradictions of Inclusive Education in Brazil

DOI: 10.55892/jrg.v8i19.2649

ARK: 57118/JRG.v8i19.2649

Recebido: 04/11/2025 | Aceito: 08/11/2025 | Publicado on-line: 10/11/2025

Wolney Gomes Almeida¹

<https://orcid.org/0000-0003-1454-8213>

<http://lattes.cnpq.br/0255287881353014>

Universidade Estadual de Santa Cruz, Bahia, Brasil

E-mail: wgalmeida@uesc.br



Resumo

O artigo propõe uma análise crítica e documental do *Decreto nº 12.686/2025*, que institui a *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial*. A partir de uma leitura teórico-analítica ancorada nos Estudos sobre a Diferença, na Filosofia da Educação e nas perspectivas críticas da Inclusão, o estudo busca compreender como o discurso oficial de inclusão, sustentado pelo decreto, se materializa — ou se tensiona — frente à realidade social e educacional brasileira. O objetivo central é identificar, no texto legal, os avanços normativos e as fragilidades estruturais que revelam o descompasso entre as intenções políticas e as condições concretas de implementação. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em análise documental, examinando os dispositivos do decreto em diálogo com legislações correlatas (LDB, Lei Brasileira de Inclusão, Decreto nº 7.611/2011) e com produções acadêmicas recentes sobre educação especial e política pública. Os resultados apontam que, embora o Decreto nº 12.686/2025 represente avanço ao reafirmar o direito à educação inclusiva e à equidade, ele mantém lacunas quanto à garantia orçamentária, à formação docente e à efetividade das práticas de inclusão nas redes públicas. Conclui-se que o texto normativo reforça o ideal de inclusão, mas ainda se ancora em uma lógica de regulação e controle que distancia o princípio da diferença da experiência vivida nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Política Educacional. Decreto nº 12.686/2025. Análise Documental.

¹ Pós-doutor em Educação Especial pela Universidade do Minho, Portugal; Doutor em Educação, Especialista em Língua Brasileira de Sinais; Especialista em Ciências Neurológicas, Deficiências Múltiplas e Surdocegueira. Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva.

Abstract

This article presents a critical and documentary analysis of Decree No. 12,686/2025, which establishes the National Policy on Inclusive Special Education and the National Network of Special Education. Based on a theoretical and analytical approach grounded in Studies on Difference, the Philosophy of Education, and Critical Perspectives on Inclusion, the study seeks to understand how the official discourse of inclusion — sustained by the decree — materializes or becomes strained when confronted with the Brazilian social and educational reality. The main objective is to identify, within the legal text, both the normative advances and the structural fragilities that expose the gap between political intentions and the concrete conditions of implementation. The research follows a qualitative, documentary methodology, examining the decree's provisions in dialogue with related legislation (LDB, Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities, and Decree No. 7,611/2011) and with contemporary academic studies on inclusive education and educational policy. Findings indicate that, while Decree No. 12,686/2025 represents progress by reaffirming the right to inclusive and equitable education, it still presents significant gaps in budgetary guarantees, teacher training, and the effective realization of inclusive practices in public schools. It concludes that the normative text reinforces the ideal of inclusion but remains grounded in a logic of regulation and control that distances the principle of difference from the lived experience of Brazilian schools.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. Educational Policy. Decree No. 12,686/2025. Documentary Analysis.

1. Introdução

A promulgação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, marca um novo capítulo no cenário das políticas públicas brasileiras voltadas à educação das pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação. O texto legal, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial, reconfigura o campo discursivo e normativo da inclusão no país, reinstaurando debates que atravessam décadas de disputas conceituais, epistemológicas e ideológicas. Mais do que um simples instrumento administrativo, o decreto emerge como uma narrativa estatal sobre a diferença — uma tentativa de traduzir em forma normativa o ideal democrático de acesso universal à educação.

No entanto, como ocorre frequentemente na história das políticas educacionais brasileiras, a distância entre o que está prescrito e o que é vivido nas escolas se mostra profunda. A inclusão, enquanto política pública e enquanto discurso, é atravessada por contradições que refletem o próprio modo como o Estado brasileiro constrói e administra as diferenças. De um lado, o decreto reafirma compromissos com a equidade e com a valorização da diversidade; de outro, perpetua ambiguidades que, na prática, podem reproduzir desigualdades históricas e naturalizar formas sutis de exclusão institucionalizada.

Ao longo das últimas décadas, a trajetória normativa da Educação Especial no Brasil foi marcada por movimentos pendulares: ora de avanço, ora de retração. Documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 7.611/2011 consolidaram a concepção da inclusão como direito humano inalienável. Contudo, as tentativas de revisão dessa política — a exemplo do polêmico Decreto nº 10.502/2020,

posteriormente revogado — revelaram que a inclusão ainda é campo de disputa entre perspectivas opostas: uma que compreende a diferença como potência e outra que a trata como desvio a ser corrigido. O Decreto nº 12.686/2025, nesse contexto, representa tanto uma tentativa de recompor o pacto inclusivo quanto um espelho das contradições estruturais da política educacional brasileira.

O decreto traz em seu texto inovações que, à primeira vista, indicam avanços significativos, como a criação de uma rede nacional de articulação entre entes federados, a ampliação do conceito de transversalidade da Educação Especial e o reconhecimento explícito de que as barreiras atitudinais são formas de exclusão. Todavia, esses avanços convivem com fragilidades notórias: ausência de previsões orçamentárias claras, indefinição sobre mecanismos de monitoramento e avaliação, e ambiguidade quanto ao papel das escolas regulares e das instituições especializadas. Tal ambivalência revela o que Boaventura de Sousa Santos (2020) denomina de “monocultura da regulação” — um modelo de política pública que se pretende universal, mas que opera sob a lógica do controle e da normalização.

Essa tensão entre ideal normativo e realidade social torna-se ainda mais complexa diante da heterogeneidade do sistema educacional brasileiro. As redes públicas de ensino convivem com desigualdades regionais, precarização estrutural e carência de formação docente. Professores enfrentam, no cotidiano, dilemas práticos que o decreto não resolve: ausência de intérpretes de Libras, falta de materiais pedagógicos acessíveis, turmas superlotadas e ausência de suporte técnico especializado. Assim, o discurso da inclusão, ainda que politicamente necessário, corre o risco de transformar-se em retórica sem correspondência efetiva nas práticas escolares.

Partindo desse cenário, o presente artigo propõe uma análise crítica e documental do Decreto nº 12.686/2025, buscando compreender o modo como o texto legal enuncia a diferença, administra a diversidade e regula o campo da educação especial inclusiva. A intenção é identificar, de forma sistemática, os pontos de avanço que o decreto representa, bem como as fragilidades normativas e discursivas que o atravessam, especialmente quando confrontadas com a materialidade da vida escolar e com as condições reais de implementação.

Teoricamente, a discussão ancora-se em autores que concebem a inclusão como campo de disputa discursiva e política. Skliar (1999; 2017) problematiza o paradigma da normalidade e propõe compreender a diferença como categoria de produção cultural, não como déficit. Veiga-Neto (2003) e Lopes (2006) apontam que o discurso da inclusão, ao se institucionalizar, tende a reproduzir mecanismos sutis de exclusão, ao transformar o “outro” em objeto de regulação. Boaventura de Sousa Santos (2020) contribui ao indicar a necessidade de epistemologias insurgentes que rompam com a monocultura da homogeneidade e do universalismo moderno. Por fim, Almeida (2025) amplia esse debate ao introduzir o conceito de ouvintismo estrutural, revelando como o Estado normatiza corpos e linguagens a partir de uma lógica de poder que invisibiliza as epistemologias minoritárias.

Metodologicamente, o estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa e adota uma análise documental crítica, orientada pelos princípios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) e da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001; Orlandi, 2001). O corpus é composto pelo texto integral do decreto, complementado por notas técnicas, pareceres de entidades representativas e manifestos públicos de organizações da sociedade civil. Essa abordagem permite compreender o decreto não apenas como texto jurídico, mas como discurso social, atravessado por ideologias, disputas simbólicas e práticas de poder.

A opção pela pesquisa qualitativa decorre da compreensão de que o objeto de análise — uma política pública de caráter inclusivo — não se reduz a sua dimensão normativa, mas se constitui como fenômeno simbólico, histórico e discursivo. A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), permite ao pesquisador aproximar-se do objeto de forma interpretativa, reconhecendo que os significados emergem das relações entre texto, contexto e sujeitos sociais. Assim, o decreto é entendido como um enunciado que se insere em uma rede de sentidos produzidos nas esferas política, educacional e midiática.

O corpus foi analisado em três etapas interdependentes. A primeira consistiu na leitura exploratória e contextualização do documento, identificando suas origens políticas, seus antecedentes históricos e as circunstâncias de sua publicação. A segunda etapa concentrou-se na identificação de categorias discursivas e temáticas, emergentes da análise do texto e de seus intertextos (como notas técnicas, pareceres e comunicados institucionais). Por fim, a terceira etapa envolveu a interpretação crítica dos achados, relacionando as categorias identificadas às contradições e fragilidades estruturais das políticas públicas de inclusão no Brasil.

A seleção dos documentos complementares que integram o corpus obedeceu a critérios de relevância e representatividade: foram incluídos textos provenientes de órgãos oficiais (como o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação), de associações científicas e profissionais (como ANPEd, ABPEE, ABRALIN), e de organizações da sociedade civil envolvidas nas discussões sobre educação inclusiva. Essa triangulação documental garante a pluralidade de vozes e amplia a densidade interpretativa da análise.

Assim, a metodologia proposta busca articular rigor analítico e sensibilidade política, reconhecendo que todo texto legal é também um espaço de luta discursiva. O Decreto nº 12.686/2025, nesse contexto, é analisado como um enunciado performativo, isto é, como um texto que não apenas descreve, mas produz realidades: define sujeitos, delimita fronteiras, institui normas e orienta práticas. O estudo, portanto, parte da premissa de que compreender a política de inclusão requer mais do que ler o decreto — requer lê-lo *politicamente*, interrogando o que ele diz, o que silencia e o que tenta naturalizar como verdade.

O artigo estrutura-se em cinco seções, além desta introdução. Na primeira, desenvolve-se o referencial teórico, discutindo os fundamentos epistemológicos da educação inclusiva e a crítica à normatividade da diferença. Em seguida, a segunda seção apresenta e contextualiza os principais dispositivos do Decreto nº 12.686/2025. A terceira e a quarta seções articulam a análise documental aos dois eixos centrais do estudo: os avanços e potencialidades normativas e as fragilidades e contradições diante da realidade social brasileira. Por fim, nas considerações finais, são discutidos os limites e possibilidades da política, enfatizando a urgência de uma inclusão que ultrapasse o discurso institucional e se traduza em transformação concreta — pedagógica, política e ética.

2. Referencial Teórico

A discussão sobre a educação inclusiva no Brasil não pode ser compreendida fora de uma perspectiva histórica e discursiva que revele as disputas de sentido em torno da diferença, da normalidade e da função social da escola. A partir das últimas décadas do século XX, especialmente com a difusão de políticas de direitos humanos e de reconhecimento da diversidade, o termo “inclusão” passou a ocupar um lugar central nos discursos educacionais. No entanto, como afirmam Skliar (1999) e Veiga-Neto (2003), a inclusão não surge apenas como uma política de acesso, mas como

um campo de tensão entre a promessa de igualdade e a manutenção de práticas excludentes, agora revestidas por uma linguagem de acolhimento.

Skliar (1999, 2017) destaca que a educação inclusiva, ao mesmo tempo que se propõe a combater a exclusão, pode paradoxalmente reforçá-la quando se ancora em um paradigma da normalidade. O autor argumenta que a escola moderna, estruturada a partir da ideia de homogeneização dos corpos e das linguagens, cria fronteiras sutis entre o que é considerado “normal” e o que é reconhecido como “desviante”. Essa fronteira simbólica, mesmo que invisível, define quem pertence e quem é apenas tolerado no espaço escolar. Sob essa perspectiva, a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de negociação e de desconstrução das formas de exclusão que persistem sob o manto da integração.

Na mesma direção, Veiga-Neto (2003) e Lopes (2006) apontam que o discurso da inclusão, ao ser institucionalizado, tende a se tornar uma nova tecnologia de poder. A inclusão transforma-se em um mecanismo de regulação das diferenças, convertendo-se em política de controle. O “incluir”, em muitos contextos, significa ajustar o sujeito diferente às normas da escola, e não ajustar a escola às singularidades do sujeito. Assim, a inclusão deixa de ser um movimento ético-político para se tornar um processo burocrático e avaliativo, em que o Estado mede o grau de integração, mas raramente questiona as estruturas que produzem desigualdade.

Boaventura de Sousa Santos (2020) amplia esse debate ao afirmar que o modelo ocidental de inclusão ainda opera sob a “monocultura da regulação” — uma racionalidade moderna que pretende universalizar direitos, mas o faz a partir de parâmetros excludentes. Para o autor, o problema não está na inclusão em si, mas na epistemologia que a sustenta: uma lógica que define quem é o sujeito de direito e quais diferenças são reconhecidas como legítimas. Essa crítica ecoa no campo educacional, quando as políticas públicas tentam incluir corpos, linguagens e modos de aprender sem questionar o próprio sistema que os produz como “diferentes”.

Nesse mesmo horizonte teórico, Deleuze (2006) e Foucault (2008) oferecem ferramentas conceituais para compreender o funcionamento do poder nas instituições educativas. O poder, mais do que repressão, é produtor de discursos e de subjetividades. A escola moderna, nesse sentido, é um espaço de fabricação do sujeito normal — um sujeito disciplinado, produtivo e linguisticamente ajustado. A política de inclusão, ao tentar acolher o que foi excluído, muitas vezes reproduz essa mesma matriz de normalização. A diferença é aceita, mas apenas enquanto pode ser administrada.

Almeida (2025), ao propor o conceito de *ouvintismo estrutural*, amplia essa análise ao campo da surdez e das línguas de sinais, demonstrando que a inclusão linguística e cultural das pessoas surdas é constantemente mediada por uma lógica de poder que privilegia o olhar ouvinte. O autor mostra como o Estado, por meio de suas normativas e práticas, tende a reconhecer a Libras e a cultura surda como complementos do português, e não como sistemas autônomos de significação. Essa crítica pode ser estendida à educação inclusiva de modo geral: o que está em jogo não é apenas o acesso do sujeito com deficiência, mas o reconhecimento de suas epistemologias e modos de existência.

A filosofia da diferença, em especial a partir de Deleuze e Guattari (1995), oferece um contraponto potente à lógica da normalização. A diferença, para esses autores, não é um desvio da identidade, mas o próprio motor da criação e da vida. Pensar a educação sob essa perspectiva implica deslocar o foco do déficit para a potência: o estudante com deficiência ou com desenvolvimento atípico não é aquele que precisa ser “adequado” ao currículo, mas aquele que produz novas possibilidades

de aprender e ensinar. Essa mudança de paradigma exige que a política pública reconheça o caráter múltiplo e fluido das subjetividades humanas, rompendo com as categorias rígidas que sustentam o modelo tradicional de Educação Especial.

Em consonância com essas abordagens, a Educação Inclusiva contemporânea é compreendida aqui como um espaço de disputa entre o direito e o desejo, entre a norma e o vivido. O Decreto nº 12.686/2025, ao institucionalizar uma nova política, reinscreve no campo jurídico e pedagógico as contradições históricas do Estado brasileiro em relação à diferença. Para compreender essas contradições, é necessário considerar que as políticas públicas não são neutras: são textos sociais produzidos em meio a lutas, interesses e ideologias. Por isso, o decreto deve ser lido não apenas como legislação, mas como discurso — e, como todo discurso, ele carrega silêncios, apagamentos e resistências.

O referencial teórico adotado neste estudo, portanto, sustenta-se na intersecção entre os Estudos da Diferença, a Filosofia da Educação e a Análise Crítica do Discurso. Essa base teórica permite compreender o texto normativo como um enunciado político e cultural, em que se expressam as formas pelas quais o Estado define e governa a diversidade. A partir dessa leitura, a educação inclusiva é entendida não apenas como política de acolhimento, mas como campo de poder, onde se decide quem pode ser ouvido, visto e reconhecido como sujeito de aprendizagem.

Com esse horizonte interpretativo, a próxima seção apresentará o conteúdo e a estrutura do Decreto nº 12.686/2025, situando seus principais dispositivos e objetivos declarados, para, então, problematizar o modo como suas formulações dialogam — ou colidem — com a realidade social e educacional brasileira.

3. O Decreto nº 12.686/2025: Estrutura, Intenções e Contexto de Promulgação

O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, surge como uma resposta às tensões acumuladas no campo da Educação Especial brasileira, reabrindo o debate sobre o sentido e o alcance da inclusão no contexto das políticas públicas contemporâneas. O documento institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial, pretendendo articular diferentes instâncias do poder público e propor diretrizes capazes de consolidar um modelo inclusivo que se traduza em ações concretas. No plano discursivo, o decreto se apresenta como um marco de retomada do compromisso do Estado com a equidade educacional, após um período de retrocessos e incertezas normativas.

Sua estrutura, composta por capítulos, artigos e dispositivos complementares, revela um esforço de sistematização, mas também um caráter programático, típico das políticas que buscam conciliar demandas divergentes. O decreto é organizado em torno de eixos centrais: (i) princípios e objetivos da política inclusiva; (ii) diretrizes para a formação de professores e profissionais de apoio; (iii) criação da Rede Nacional de Educação Especial; (iv) garantia de acessibilidade e recursos de apoio; e (v) mecanismos de gestão e cooperação federativa. Esse arranjo pretende assegurar uma abordagem integrada, mas sua redação evidencia, em diversos pontos, generalizações que dificultam a implementação e o monitoramento das ações propostas.

Um dos principais destaques do decreto é a criação da Rede Nacional de Educação Especial, proposta como um espaço colaborativo e interinstitucional destinado a promover a articulação entre as redes de ensino, a troca de experiências e a formação continuada de educadores. A proposta, em teoria, representa um avanço importante: reconhece a fragmentação histórica das políticas públicas e busca promover uma gestão mais cooperativa entre União, Estados e Municípios. Contudo,

o texto não define claramente as responsabilidades financeiras e operacionais de cada esfera federativa, o que abre margem para disputas de competência e para a descontinuidade de programas e projetos, fenômeno recorrente na administração pública brasileira.

O decreto também amplia o conceito de acessibilidade, superando a visão restrita à infraestrutura física e tecnológica. Ao reconhecer formalmente as barreiras atitudinais e comunicacionais como formas de exclusão, o texto sinaliza um movimento de aproximação com os debates contemporâneos sobre deficiência e diversidade. Essa ampliação conceitual aproxima o decreto das perspectivas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), incorporando a noção de que a exclusão não decorre da deficiência em si, mas das barreiras impostas pelo ambiente social. Essa concepção é um ponto de avanço simbólico e epistemológico importante, pois desloca o foco da deficiência para o contexto, reconhecendo o papel das atitudes e das estruturas institucionais na manutenção das desigualdades.

Entretanto, apesar dessa aparente inovação, o decreto mantém a tradição de formulações genéricas e pouco operacionais. Termos como “fortalecer”, “estimular”, “ampliar” e “garantir” aparecem recorrentemente, sem que sejam definidos critérios de ação, prazos de execução ou indicadores de resultado. Essa linguagem normativa, típica das políticas que pretendem ser consensuais, acaba esvaziando a força transformadora do texto. Na prática, o decreto reafirma princípios amplamente aceitos, mas não estabelece condições concretas para que esses princípios se tornem práticas de governo.

O mesmo problema se observa na previsão de acompanhamento e avaliação da política. O decreto menciona a criação de instâncias consultivas e grupos de trabalho interinstitucionais, mas não explicita os mecanismos de monitoramento e controle social, nem define responsabilidades em relação à coleta e análise de dados sobre inclusão escolar. A ausência de indicadores mensuráveis e de instrumentos de avaliação de impacto compromete a efetividade da política e a transparência do processo de implementação. Essa lacuna repete o padrão de normativas anteriores, que tendem a enunciar metas ambiciosas sem assegurar meios para seu cumprimento.

O contexto de promulgação do Decreto nº 12.686/2025 também é fundamental para compreender suas intenções e contradições. Publicado em meio a um cenário de tensões ideológicas e disputas discursivas sobre o conceito de inclusão, o decreto busca se distanciar das políticas segregadoras sugeridas pelo Decreto nº 10.502/2020 — revogado após forte mobilização social e acadêmica —, reafirmando o compromisso com a escola comum como espaço de todos. Entretanto, esse movimento de “reconciliação discursiva” entre o Estado e os movimentos sociais produz um texto que, ao tentar contemplar múltiplas demandas, acaba se tornando ambíguo e, em certos aspectos, evasivo.

No plano político, o decreto representa um gesto de reposicionamento simbólico: sinaliza uma retomada do diálogo com a sociedade civil e com as instituições educacionais que defendem a inclusão como princípio ético. No entanto, a ausência de mecanismos de financiamento específicos e de garantias orçamentárias revela a fragilidade de sua base operacional. Sem previsão de recursos destinados à formação docente, à acessibilidade arquitetônica e tecnológica, e à manutenção de profissionais de apoio, a política corre o risco de permanecer no nível das intenções.

Um olhar mais atento permite perceber que o decreto também atua como dispositivo discursivo de legitimação do Estado. Ao apresentar-se como resposta às críticas do campo educacional e às pressões dos movimentos sociais, o texto constrói uma imagem de Estado comprometido com a diversidade, mas que, em sua materialidade, mantém a centralidade das decisões e dos fluxos de poder. Essa ambivalência é característica das políticas públicas contemporâneas: elas se apresentam como inclusivas e participativas, mas operam sob uma lógica verticalizada de gestão, na qual as vozes dos sujeitos historicamente marginalizados são novamente mediadas por instâncias técnico-burocráticas.

Outro aspecto que merece destaque é o modo como o decreto aborda a formação de professores e profissionais da educação. O texto reconhece a necessidade de formação inicial e continuada voltada para a diversidade, mas não especifica conteúdos, metodologias ou parcerias institucionais para sua efetivação. A ausência de diretrizes mais detalhadas sobre o papel das universidades e das redes de ensino na formação docente reforça o caráter declaratório da política, reduzindo a possibilidade de impacto real na prática pedagógica. Em um país de dimensões continentais e com profundas desigualdades regionais, a falta de um plano de formação articulado tende a perpetuar a disparidade entre escolas que dispõem de suporte técnico e aquelas que enfrentam, sozinhas, as demandas da inclusão.

Apesar dessas fragilidades, o decreto também carrega avanços que merecem reconhecimento. Entre eles, a incorporação do conceito de “educação inclusiva como princípio estruturante da escola” representa uma ampliação do horizonte ético das políticas educacionais. Essa formulação, ainda que abstrata, coloca a diferença no centro da reflexão pedagógica e sugere uma compreensão mais ampla da inclusão — não apenas como política de atendimento a grupos específicos, mas como projeto político-pedagógico de sociedade. Essa inflexão discursiva tem potência transformadora, sobretudo se articulada a práticas formativas e curriculares que reconheçam o valor epistemológico das experiências diversas.

O Decreto nº 12.686/2025, portanto, pode ser compreendido como um texto de transição. Ele busca consolidar um discurso de continuidade e estabilidade após anos de controvérsias e incertezas, mas o faz sem romper de maneira decisiva com as estruturas que historicamente limitaram a efetividade das políticas inclusivas. Sua importância reside menos no que ele realiza e mais no que ele anuncia: uma tentativa de reposicionar a educação especial dentro de um paradigma de direitos, sem, contudo, resolver as contradições entre o ideal de inclusão e as condições concretas da vida escolar.

Ao mesmo tempo em que o decreto reafirma o compromisso com a equidade e a valorização da diversidade, ele também revela os limites de um modelo de política pública centrado na normatização. Seu texto traduz a tensão entre o discurso da universalidade e a persistência das desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Por isso, a análise que se segue buscará aprofundar as dimensões de avanço e de fragilidade presentes no decreto, distinguindo os aspectos que representam potencial de transformação daqueles que reproduzem a lógica de uma inclusão meramente regulatória e formal.

4. Avanços e Potencialidades do Decreto nº 12.686/2025

O Decreto nº 12.686/2025 constitui um marco importante no campo das políticas públicas voltadas à Educação Especial e à inclusão no Brasil. Sua promulgação reabre um debate necessário sobre o papel do Estado na promoção da equidade educacional e no reconhecimento da diferença como princípio ético e

político. Em um cenário de intensas transformações sociais e de disputas discursivas acerca da função da escola, o decreto emerge como uma tentativa de reposicionar o tema da inclusão em um patamar de prioridade pública, reconstruindo pontes entre o Estado, os movimentos sociais e as instituições educacionais.

Um dos principais avanços do decreto reside na consolidação de uma concepção ampliada de inclusão, que ultrapassa o entendimento restrito à deficiência e incorpora dimensões culturais, linguísticas, comunicacionais e sociais. Essa ampliação representa um deslocamento paradigmático: a inclusão deixa de ser compreendida apenas como inserção de sujeitos “fora da norma” e passa a ser vista como o próprio modo de funcionamento ético e político da escola. Ao adotar uma visão interseccional, o decreto reconhece que as desigualdades educacionais não se explicam apenas pela condição biológica ou sensorial dos sujeitos, mas também por fatores de raça, gênero, classe, território e língua — dimensões que atravessam e complexificam o processo educativo.

Outro avanço significativo é o reconhecimento das barreiras atitudinais e comunicacionais como elementos estruturantes das exclusões escolares. Essa abordagem dialoga com os marcos internacionais da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que redefine a deficiência como resultado da interação entre características individuais e contextos sociais que limitam a participação plena. Ao incorporar esse entendimento, o decreto desloca o foco da deficiência para a responsabilidade social, atribuindo às instituições o dever de eliminar as barreiras que impedem a efetivação do direito à educação. Essa mudança de foco tem consequências pedagógicas profundas, pois convoca as escolas a repensarem suas práticas, currículos e modos de relacionamento com a diferença.

O documento também representa um avanço ao reafirmar o compromisso com a transversalidade da Educação Especial. Ao determinar que o atendimento educacional especializado (AEE) deve perpassar todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, o decreto rompe com uma visão segmentada que, historicamente, limitava a inclusão à Educação Básica. Essa perspectiva ampliada reconhece que a formação humana é contínua e que o direito à aprendizagem não se esgota na infância. A presença da Educação Especial no ensino superior, na educação profissional e na educação de jovens e adultos amplia o horizonte da inclusão e reforça o princípio da educação ao longo da vida, articulando-se às políticas de trabalho, cultura e cidadania.

Além disso, o decreto fortalece o papel da formação docente como condição essencial para a consolidação de práticas inclusivas. Ao prever políticas de formação inicial e continuada, o texto reconhece que a efetividade da inclusão depende de um corpo docente capaz de compreender as diferenças não como obstáculos, mas como dimensões constitutivas da experiência educativa. Embora ainda não detalhe estratégias de formação, o decreto abre espaço para o diálogo entre universidades, centros de formação e redes de ensino, possibilitando a criação de programas integrados que articulem teoria e prática. Nesse sentido, ele reforça a necessidade de superar a concepção tecnicista da docência e de promover uma formação voltada para a sensibilidade, a ética e o pensamento crítico.

A criação da Rede Nacional de Educação Especial é outro ponto que merece destaque. Em termos simbólicos, ela representa o reconhecimento da importância da cooperação federativa para o fortalecimento das políticas públicas. Ao propor um sistema de articulação entre os entes federados, o decreto busca corrigir uma das maiores fragilidades históricas da política de inclusão no Brasil: a descontinuidade entre as esferas municipal, estadual e federal. Embora ainda careça de um plano

operacional consistente, a proposta da rede aponta para um modelo de governança colaborativa e compartilhada, capaz de reduzir desigualdades regionais e de potencializar a troca de experiências e saberes.

Do ponto de vista discursivo, o decreto também avança ao consolidar o paradigma dos direitos humanos como eixo estruturante da política educacional. A linguagem do texto afasta-se das formulações assistencialistas e incorpora um vocabulário centrado na cidadania, na equidade e na valorização da diferença. Essa inflexão semântica é significativa, pois altera o modo como o Estado nomeia e reconhece os sujeitos da política pública. Em vez de “beneficiários” ou “portadores de deficiência”, o decreto fala em “pessoas com deficiência”, em consonância com as normativas internacionais, reafirmando o princípio da pessoa como sujeito de direitos e produtor de saberes. Essa mudança discursiva tem implicações epistemológicas: ela desloca o olhar da deficiência como falta para a diferença como potência.

A política também traz potencialidades no que se refere à articulação entre educação e intersectorialidade. Ao mencionar a importância da integração com as áreas da saúde, da assistência social e da cultura, o decreto amplia a compreensão da inclusão como fenômeno complexo, que ultrapassa os limites da sala de aula. Essa abordagem interdisciplinar é fundamental para enfrentar as múltiplas dimensões da exclusão, reconhecendo que o direito à educação não pode ser dissociado do direito à saúde, ao lazer, à mobilidade e à comunicação.

No campo pedagógico, o decreto oferece espaço para a emergência de práticas inovadoras. Ao legitimar o uso de tecnologias assistivas, recursos bilíngues e estratégias pedagógicas diferenciadas, o texto reconhece a necessidade de romper com o modelo tradicional de ensino pautado na homogeneidade. Essa abertura é especialmente relevante no contexto da surdez, da deficiência visual e do autismo, pois possibilita que diferentes linguagens e modos de significar sejam reconhecidos como legítimos. Em consonância com essa perspectiva, Almeida (2025) defende que a inclusão só se concretiza quando as línguas e epistemologias das minorias são incorporadas como parte do conhecimento escolar e não como apêndices da norma majoritária.

Um avanço adicional está na reafirmação da escola comum como o espaço privilegiado da educação inclusiva. Essa reafirmação tem forte valor político, pois rechaça as tentativas recentes de fragmentar o sistema educacional por meio de modelos segregadores. Ao defender a escola comum como locus de todos, o decreto reposiciona a inclusão como princípio civilizatório e reafirma o papel da escola pública como espaço de convivência, aprendizagem e transformação social.

O decreto também sinaliza, ainda que de forma incipiente, uma sensibilidade decolonial ao mencionar o respeito à diversidade cultural e linguística. Essa abertura, se aprofundada, pode contribuir para o reconhecimento de epistemologias não hegemônicas — como as surdas, indígenas, quilombolas e periféricas — no interior das práticas educativas. Trata-se de um campo de potencialidades que, embora ainda não consolidado no texto normativo, oferece caminhos para o enfrentamento da colonialidade presente nas políticas educacionais.

Outro aspecto positivo é o esforço do decreto em consolidar a inclusão como projeto de Estado, e não apenas de governo. Ao retomar diretrizes da LDB (Lei nº 9.394/1996) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o decreto reforça o caráter de continuidade e perenidade da política educacional. Essa continuidade é importante para proteger as conquistas históricas dos movimentos sociais e das comunidades acadêmicas, assegurando que a inclusão não dependa das oscilações políticas de cada gestão.

Por fim, há que se reconhecer o valor simbólico do decreto em um contexto de instabilidade política e de fragilidade democrática. Em tempos de avanço de discursos excludentes e de desvalorização das políticas públicas, o Decreto nº 12.686/2025 representa uma reafirmação ética e civilizatória: a de que a diferença não é um problema a ser resolvido, mas um princípio constitutivo da educação e da vida em sociedade. Sua principal potência está justamente em reacender o debate sobre o sentido da escola pública, convidando a sociedade a refletir sobre que tipo de humanidade se pretende formar e que formas de convivência se deseja promover.

Esses avanços, no entanto, coexistem com tensões e lacunas que precisam ser enfrentadas criticamente. Como toda política pública, o decreto é também produto de compromissos, omissões e disputas. A seguir, serão analisadas as fragilidades e contradições que limitam seu alcance, evidenciando os desafios que persistem para que a inclusão se realize não apenas como discurso, mas como prática efetiva e transformadora.

5. Fragilidades e Contradições do Decreto nº 12.686/2025

O *Decreto nº 12.686/2025*, embora se apresente como um marco de retomada da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, evidencia, em sua materialidade discursiva e operacional, fragilidades que comprometem sua efetividade e coerência com a realidade educacional brasileira. As contradições observadas não se restringem à dimensão técnica do texto normativo, mas expressam tensões ideológicas, epistemológicas e políticas inerentes à própria história das políticas de inclusão no Brasil.

A seguir, são analisadas as principais dimensões dessas fragilidades, estruturadas em quatro eixos: (5.1) lacunas financeiras e administrativas, (5.2) ambiguidade discursiva e normatização da diferença, (5.3) fragilidades epistemológicas e coloniais, e (5.4) impasses pedagógicos e o desafio da prática docente.

5.1. Lacunas financeiras e administrativas: a inclusão sem orçamento

Uma das fragilidades mais evidentes do decreto é a ausência de dispositivos que assegurem recursos financeiros e operacionais para sua implementação. Embora o texto mencione o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados, não há qualquer detalhamento sobre as fontes, montantes ou critérios de distribuição dos recursos. Essa omissão torna a política vulnerável à descontinuidade e dependente das oscilações orçamentárias, o que compromete sua sustentabilidade.

A falta de previsões orçamentárias específicas perpetua um modelo de descentralização desigual: Estados e Municípios, especialmente os de menor arrecadação, ficam sobrecarregados com a responsabilidade de implementar a política sem dispor dos meios necessários. Assim, a promessa de equidade se dissolve na desigualdade estrutural do pacto federativo. Municípios do interior, comunidades rurais e regiões periféricas continuam a depender de projetos pontuais, enquanto as redes mais ricas consolidam práticas mais robustas de inclusão.

Esse cenário repete o que já se observava em políticas anteriores: a inclusão é proclamada como princípio universal, mas sua execução é deixada à mercê da capacidade local de gestão. O resultado é uma política de inclusão fragmentada e simbólica, que existe mais nos textos oficiais do que nas práticas escolares.

5.2. Ambiguidade discursiva e normatização da diferença

Outra contradição central do *Decreto nº 12.686/2025* é sua ambiguidade discursiva. O texto tenta conciliar interesses divergentes — movimentos sociais, entidades especializadas, gestores públicos e setores conservadores — e, ao fazê-lo, adota uma linguagem genérica e conciliatória. Palavras como “fortalecer”, “estimular” e “promover” aparecem repetidamente, mas sem ancoragem em ações concretas.

Essa imprecisão semântica não é meramente redacional; ela reflete o esforço do Estado em construir consenso político, evitando o conflito. No entanto, como observa Fairclough (2001), o discurso de consenso é também um discurso de poder: ao evitar o confronto, ele oculta as contradições reais e preserva as hierarquias sociais. O decreto, ao invés de tensionar o sistema educacional, acomoda-se às suas limitações, transformando a inclusão em um ideal regulado, domesticado e sem força disruptiva.

Além disso, a ambiguidade se manifesta na indefinição de papéis entre as escolas regulares e as instituições especializadas. O decreto afirma o princípio da escola comum, mas não delimita com clareza o campo de atuação das instituições especializadas, abrindo brechas para a manutenção de práticas segregadoras. Essa falta de precisão pode levar a uma “inclusão paralela”, na qual o estudante é formalmente incluído, mas permanece afastado das experiências educativas coletivas, reproduzindo o modelo de integração que a própria política pretende superar.

Trata-se de uma inclusão que regula e não emancipa, que administra e não transforma. A diferença é reconhecida, mas apenas na medida em que pode ser gerida, ajustada e mensurada dentro dos parâmetros do sistema escolar. Assim, o decreto, mesmo em sua retórica de avanço, ainda opera sob a lógica da normalização.

5.3. Fragilidades epistemológicas e coloniais: o epistemicídio como exclusão simbólica

A análise do decreto também revela uma fragilidade mais profunda: a permanência de uma racionalidade eurocentrada e tecnocrática na formulação das políticas públicas. Embora o texto mencione a valorização da diversidade cultural e linguística, ele não rompe com a matriz epistemológica que sustenta a monocultura do saber. O resultado é o apagamento de epistemologias locais, periféricas e minoritárias — o que Boaventura de Sousa Santos (2020) denomina “epistemicídio”, ou seja, a destruição simbólica das formas alternativas de conhecer.

A política de inclusão, nesse sentido, continua ancorada em paradigmas universais de normalidade e competência, ignorando os saberes situados das comunidades surdas, indígenas, negras e periféricas. Essa limitação impede que a inclusão se torne realmente intercultural e decolonial, pois mantém a escola como espaço de difusão de uma racionalidade única, aquela que legitima o conhecimento ocidental e institucionalizado como o único válido.

Autores como Skliar (1999) e Veiga-Neto (2003) já alertavam para o risco de a escola inclusiva reproduzir o mesmo modelo epistemológico da escola excludente, apenas ampliando seu alcance. A inclusão, assim, corre o risco de ser apenas uma expansão da norma. Mesmo quando o decreto reconhece a Libras, as tecnologias assistivas ou os materiais acessíveis, esses recursos são frequentemente tratados como ferramentas de adaptação e não como expressão de epistemologias próprias e autônomas.

Ao ignorar as bases culturais e políticas das diferenças, o decreto falha em reconhecer que a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de poder. O

reconhecimento simbólico é insuficiente se não vier acompanhado de redistribuição epistemológica — isto é, de espaços para que diferentes modos de conhecer, ensinar e aprender possam coexistir em igualdade.

5.4. Impasses pedagógicos e o desafio da prática docente

No plano pedagógico, o decreto reafirma a importância da formação docente, mas sem oferecer diretrizes consistentes para sua realização. A formação aparece como um enunciado genérico, desvinculado de políticas estruturadas de valorização do magistério e de melhoria das condições de trabalho. Sem um plano nacional articulado de formação continuada, as iniciativas locais tendem a se limitar a cursos pontuais, sem acompanhamento ou transformação efetiva das práticas escolares.

Essa lacuna é agravada pela sobrecarga dos professores e pela precarização das condições de trabalho. A política de inclusão, ao exigir uma mudança de postura, metodologia e concepção pedagógica, demanda tempo, apoio e acompanhamento contínuo — elementos ausentes na realidade da maioria das redes públicas. Assim, o decreto delega à escola e ao professor a responsabilidade de concretizar a inclusão, mas sem fornecer o suporte necessário.

Há, portanto, um deslocamento simbólico da responsabilidade: a falha da política é convertida em falha da escola, e o fracasso da inclusão é atribuído à “falta de preparo” do professor. Essa inversão é uma das mais perversas contradições da política pública. O Estado proclama direitos, mas transfere a execução — e o ônus — aos agentes mais vulneráveis do sistema educacional.

Além disso, a ausência de um projeto pedagógico que integre a diferença como princípio e não como exceção reforça a dicotomia entre o “ensino regular” e o “atendimento especializado”. O decreto não enfrenta o desafio de reorganizar o currículo, os espaços e os tempos escolares a partir da pluralidade dos sujeitos. A inclusão, assim, permanece restrita ao nível do discurso, enquanto a estrutura escolar continua regida por padrões homogêneos e avaliativos que naturalizam o fracasso escolar como desvio individual.

A formação docente para a inclusão deveria ser, como defende Almeida (2025), uma formação sensível às epistemologias do corpo, da linguagem e da diferença. Isso implica não apenas aprender novas metodologias, mas reconstruir a própria noção de sujeito, de aprendizagem e de conhecimento. O decreto, porém, ainda opera dentro de uma racionalidade técnica, em que o professor é visto como executor de políticas e não como sujeito político capaz de reinventar a escola a partir da diversidade.

5.5. A política de inclusão entre o discurso e a realidade

As contradições identificadas nos tópicos anteriores convergem em um ponto comum: a distância entre o ideal de inclusão e as condições concretas de sua realização. O *Decreto nº 12.686/2025*, ao reafirmar o compromisso com a equidade e a valorização da diferença, produz um texto normativamente avançado, mas estruturalmente limitado.

Essa discrepância entre discurso e prática reflete o que Foucault (2008) denomina “regime de verdade”: o conjunto de discursos que o Estado produz para legitimar-se como garantidor dos direitos, mesmo quando esses direitos permanecem inacessíveis. O decreto, nesse sentido, funciona também como dispositivo de poder: ele reafirma a imagem de um Estado inclusivo, mas ao mesmo tempo regula as formas de existir dentro da escola.

A inclusão é proclamada como política de reconhecimento, mas é implementada como política de controle. A diferença é admitida, desde que se ajuste

à norma. E a escola, ao invés de espaço de liberdade, continua a ser espaço de normalização — agora mais sofisticada e travestida de discurso democrático.

5.6. Síntese crítica

O *Decreto nº 12.686/2025* é, portanto, um texto atravessado por paradoxos. Avança na retórica da inclusão, mas recua na concretude das ações; reconhece a diferença, mas a regula; proclama a equidade, mas ignora as desigualdades materiais que a inviabilizam.

Sua fragilidade maior não está apenas nas lacunas administrativas, mas no próprio paradigma epistemológico que o sustenta. Ao conceber a inclusão como um conjunto de estratégias de adaptação, e não como uma transformação ontológica da escola e do conhecimento, o decreto limita o alcance político da diferença.

Assim, é possível afirmar que o texto legal cumpre uma função simbólica importante — reafirmar a centralidade da inclusão no discurso educacional —, mas não produz deslocamentos reais nas estruturas de poder e saber. A inclusão, para além de norma jurídica, deve ser compreendida como um projeto ético e existencial: uma forma de reinventar o humano e o social em sua pluralidade radical.

A próxima seção, de considerações finais, abordará essa perspectiva, refletindo sobre as possibilidades de reconstrução da política pública de inclusão a partir de uma epistemologia da diferença e de uma prática social que una a equidade à justiça cognitiva.

6. Considerações Finais: entre o normativo e o existencial – por uma inclusão como prática de justiça e diferença

O exame crítico do *Decreto nº 12.686/2025* permite concluir que, embora o texto represente um avanço no plano normativo e simbólico das políticas educacionais, ele permanece preso a um modelo de inclusão que se constrói mais como discurso de Estado do que como prática social transformadora. A análise revelou que o decreto, ao mesmo tempo em que reafirma o compromisso com a equidade e a valorização da diversidade, ainda reproduz uma racionalidade regulatória, centrada na gestão da diferença, e não em sua legitimação como potência constitutiva do humano e do educativo.

Ao longo do estudo, observou-se que o decreto avança em alguns aspectos fundamentais, como o reconhecimento das barreiras atitudinais e comunicacionais, a valorização da formação docente, a proposta de transversalidade da Educação Especial e a criação da Rede Nacional de Educação Especial. Tais elementos representam um esforço de retomada da agenda inclusiva, em especial após períodos de retrocessos políticos e tentativas de reinstauração de modelos segregadores. Contudo, esses avanços permanecem vulneráveis por falta de estrutura administrativa, de previsão orçamentária e de mecanismos de monitoramento efetivo.

A inclusão, como apresentada no decreto, continua sendo uma promessa mais discursiva que prática. A ausência de dispositivos de financiamento e de articulação intersetorial revela que o texto legal opera dentro de um horizonte abstrato, desconectado das condições materiais da escola pública brasileira. As redes de ensino, carentes de infraestrutura, de formação docente e de suporte técnico, tornam-se reféns de um modelo de inclusão “autodeclarada”, no qual o cumprimento da lei se reduz ao registro documental, e não à vivência efetiva da diferença como princípio pedagógico.

Por outro lado, o estudo mostrou que o discurso do decreto é atravessado por uma tensão constitutiva entre o ideal democrático da inclusão e a lógica burocrática

da regulação. Essa tensão evidencia o modo como o Estado moderno administra a diversidade: reconhecendo-a, mas ao mesmo tempo delimitando suas fronteiras. Como apontam Skliar (1999) e Veiga-Neto (2003), a inclusão institucionalizada corre o risco de se tornar o “outro nome” da exclusão, na medida em que continua a operar sob a gramática da normalização. O diferente é admitido, mas sob a condição de adequar-se às normas de funcionamento da escola.

Para além das fragilidades normativas, há uma dimensão epistemológica mais profunda que precisa ser enfrentada. O *Decreto nº 12.686/2025* ainda se ancora em uma visão monocultural do conhecimento e da escola, mantendo a hegemonia das epistemologias do Norte e das racionalidades eurocentradas. A inclusão, quando não articulada à justiça cognitiva, torna-se apenas uma estratégia de gerenciamento da diferença, e não uma ruptura com o paradigma da homogeneidade. Assim, políticas inclusivas só se tornam emancipadoras quando são capazes de reconhecer a multiplicidade de saberes e de modos de existência que compõem o tecido social brasileiro.

A noção de “justiça cognitiva”, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2020), é aqui um caminho possível para ressignificar a inclusão. Trata-se de compreender que a igualdade formal, garantida pela lei, não basta se não houver o reconhecimento das epistemologias silenciadas. A escola inclusiva deve ser, antes de tudo, uma escola da escuta e da convivência entre diferentes racionalidades — um espaço onde o saber surdo, o saber negro, o saber periférico e o saber indígena possam dialogar em pé de igualdade com o conhecimento acadêmico.

Nesse sentido, as perspectivas decoloniais e filosóficas da diferença, como defendem Deleuze (2006) e Almeida (2025), oferecem um horizonte ético para repensar a inclusão não como política de ajuste, mas como política de existência. A inclusão precisa deixar de ser o esforço para “trazer o outro para dentro”, e passar a ser o reconhecimento de que o outro sempre esteve ali, apenas invisibilizado pelas estruturas do olhar dominante. Esse deslocamento é ontológico: exige uma nova compreensão de humanidade, de corpo, de linguagem e de saber.

A formação docente, nesse contexto, torna-se o eixo de reconfiguração da política inclusiva. Não se trata apenas de capacitar professores para atender a estudantes com deficiência, mas de formar sujeitos capazes de ler o mundo a partir da diferença. A escola precisa ser entendida como espaço de invenção e de tradução cultural — não apenas de aplicação de técnicas, mas de encontro entre modos de vida. O professor inclusivo é aquele que, mais do que aplicar métodos, constrói pontes entre mundos.

Do ponto de vista das políticas públicas, a reconstrução da inclusão exige um duplo movimento: o fortalecimento institucional e o deslocamento epistemológico. No plano institucional, é indispensável a criação de fundos específicos, a garantia de orçamento participativo e o fortalecimento dos mecanismos de controle social. No plano epistemológico, é urgente reconhecer que a inclusão não se faz apenas por leis, mas por escutas: escutas das vozes, dos corpos e das línguas que a escola historicamente silenciou.

Assim, o *Decreto nº 12.686/2025* deve ser compreendido menos como ponto de chegada e mais como ponto de inflexão. Ele simboliza a necessidade de um novo pacto social pela diferença — um pacto que supere a lógica da tolerância e caminhe em direção à justiça social e cognitiva. A verdadeira política de inclusão é aquela que não busca integrar os sujeitos à norma, mas transformar a própria norma para que caiba a pluralidade do humano.

A análise documental realizada permite afirmar que a política de inclusão só será efetiva quando deixar de ser um instrumento de gestão e se tornar um projeto de sociedade. Uma sociedade que compreenda a diversidade não como exceção, mas como fundamento. Que entenda o direito à educação não como mecanismo de controle, mas como prática de liberdade. E que reconheça, enfim, que a diferença não é obstáculo à democracia — é sua própria condição de possibilidade.

Referências

- ALMEIDA, Wolney Gomes. **Ouvintismo estrutural**: língua de sinais, corpos surdos e resistências. São Carlos: Pedro & João Editora, 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- 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, Brasília, 18 nov. 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 1º out. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out. 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, Brasília, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- LIMA, Maria Teresa Eglér Mantoan. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.
- LOPES, Maura Corcini. **A diferença e a inclusão na educação**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.
- SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade na educação inclusiva. In: LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Incluir e excluir**: o dilema da diferença na educação contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2017.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **As idades do homem**: a pedagogia e o poder de governar. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.