

O Decreto nº 12.773 e a política educacional como discurso: uma leitura a partir de Stephen Ball

Decree No. 12,773 and Educational Policy as Discourse: An Interpretation Based on Stephen Ball

Luciana Santos Horta*

Resumo: Este artigo realiza uma análise crítica do Decreto nº 12.773/2025, situando-o no contexto recente das políticas educacionais brasileiras. A partir da perspectiva de Stephen Ball, compreende-se a política como texto e discurso, o que permite observar como o decreto atribui sentidos específicos à inclusão e à deficiência. Argumenta-se que, embora o texto legal reforce a retórica da garantia de direitos, ele também cria e legitima mecanismos de regulação que ampliam o protagonismo de instituições privadas e conveniadas na Educação Especial. Nessa direção, o decreto é entendido como uma tecnologia de governo que desloca responsabilidades do Estado, consolida lógicas de mercado e aprofunda a privatização do atendimento educacional especializado. Dialogando com Ball e com as contribuições de Adrião, Borghi, Domiciano e Mocarzel o artigo mostra como performatividade, gestão por resultados e governança à distância reconfiguram o papel das redes públicas, dos profissionais da educação e dos sujeitos com deficiência no Brasil.

Palavras-chave: Decreto 12.773/2025; Inclusão; Mercantilização.

Abstract: This article presents a critical analysis of Decree No. 12,773/2025, situating it within the recent context of Brazilian educational policies. From Stephen Ball's perspective, policy is understood as text and discourse, allowing us to observe how the decree assigns specific meanings to inclusion and disability. It argues that, although the legal text reinforces the rhetoric of guaranteeing rights, it also creates and legitimizes regulatory mechanisms that expand the protagonism of private and affiliated institutions in Special Education. In this direction, the decree is understood as a government technology that shifts responsibilities from the State, consolidates market logics, and deepens the privatization of specialized educational services. Engaging with Ball and drawing on the contributions of Adrião, Borghi, and Domiciano, this article shows how performativity, results-based management, and remote governance are reshaping the role of public networks, education professionals, and people with disabilities in Brazil.

Keywords: Decree 12.773/2025; Inclusion; Commodification.

As reformas educacionais vêm se disseminando rapidamente em âmbito mundial. Esse movimento se materializa de modo concreto por meio da adoção de políticas altamente centralizadoras, nas quais o Estado ocupa um papel centralizador na

* Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

regulamentação, na gestão e na reconfiguração do funcionamento das instituições escolares. O discurso de “modernização”, de “elevação de padrões” e de incremento da competitividade econômica é mobilizado para legitimar um controle crescente sobre o trabalho docente e sobre a organização interna das escolas.

Tais políticas, geralmente concebidas e implementadas de forma acelerada fragmentada e orientada por lógicas gerencialistas, mercadológicas e performativas, tendem a desconsiderar a complexidade que marca o cotidiano escolar. Parte-se do pressuposto de que as escolas seriam capazes de responder, de modo rápido e eficaz, a demandas múltiplas, contraditórias e em constante expansão, sem levar em consideração as condições institucionais, culturais e materiais que informam a atuação (enactment) das políticas em cada contexto específico (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Ball, Maguire e Braun (2016) chamam a atenção para o fato de que a política, ao chegar à escola, é sempre mediada por uma série de dimensões contextuais – situadas, culturais, materiais e externas – que tensionam a ideia de implementação linear. Em síntese, segundo os autores, é preciso considerar os seguintes aspectos:

[...] contextos situados (por exemplo, localidade, histórias da escola, perfis de matrícula); culturas profissionais (valores, compromissos e experiências dos professores e modos de ‘gestão da política’); contextos materiais (funcionários, orçamento, edifícios, tecnologias e infraestrutura); e contextos externos (apoio das autoridades locais, pressões e expectativas de instâncias políticas mais amplas, rankings, exigências legais e mecanismos de responsabilização) (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 38, grifos no original).

Nesse cenário, as políticas educacionais não são simplesmente “aplicadas” ou “executadas” de forma automática. Elas são constantemente negociadas, reinterpretadas, adaptadas, contornadas ou encenadas performativamente nas escolas (Ball; Maguire; Braun, 2016). Em alguns casos, acabam por se ajustar à cultura escolar já existente sem produzir mudanças substantivas; em outros, desencadeiam transformações mais profundas; em outros ainda, resultam em implementações meramente formais. Essa diversidade de efeitos revela que a política institucional é sempre atravessada por concepções filosóficas, disputas financeiras e conflitos internos, aspectos muitas vezes ignorados tanto pelos formuladores de políticas quanto por parte da literatura tradicional (Ball, 2011).

A lógica performativa – expressa por meio da divulgação de rankings, metas,

tabelas comparativas, inspeções e dispositivos de accountability – tende, assim, a deslocar princípios éticos e pedagógicos mais amplos, induzindo práticas escolares voltadas prioritariamente a responder mais às exigências dos sistemas de avaliação do que ao desenvolvimento integral dos estudantes (Ball, 2011).

Nesse quadro mais amplo, a mercantilização da educação vem convertendo o direito à escolarização em campo atrativo para investimentos privados. A educação passa a se configurar como um espaço de negócios, sob uma ótica mercadológica na qual o lucro e os interesses particulares podem fragilizar o caráter público e inclusivo do ensino, alimentando a constituição de um mercado paralelo e ameaçando o acesso universal, especialmente no que diz respeito ao público-alvo da Educação Especial.

É nesse contexto que se insere o Decreto nº 12.773/2025, que altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, responsável por instituir a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Entre outras disposições, o novo decreto estabelece, em seus artigos 14 e 15:

Art. 14. Ao profissional de apoio escolar compete atuar em consonância com o PAEE e com o PEI:

[...]

§ 2º A oferta do profissional de apoio escolar será avaliada pelo estudo de caso e independará de resultado de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer documento emitido por profissional de saúde.

[...]

Art. 15. O profissional de apoio escolar terá:
I-formação inicial de, no mínimo, nível médio;
e
II-formação continuada, com carga horária de, no mínimo, cento e oitenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação.” (Brasil, 2025, p. 14-15).

O texto legal reafirma que a inclusão não se efetiva apenas pela existência de dispositivos normativos, mas exige práticas pedagógicas situadas, articuladas às necessidades reais dos estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, o professor de apoio ou mediador não atua como mero executor mecânico da política: ele interpreta, ajusta e traduz as diretrizes legais para a realidade vivida pelo estudante, considerando suas características individuais, as barreiras à aprendizagem, as relações sociais e as condições institucionais. Ao mesmo tempo, porém, o decreto abre brechas importantes para contradições.

Como observam Furtado e Almeida (2025), quando se introduz a figura do acompanhante pessoal sem articulação orgânica com o projeto pedagógico, corre-se o risco de que o processo educativo seja substituído por uma lógica predominantemente assistencial:

Quando se introduz um acompanhante pessoal sem uma articulação clara com o projeto pedagógico, cria-se um modelo no qual a aprendizagem cede espaço para um sistema assistencialista que infantiliza e tutela o estudante com deficiência, consolidando um ciclo de dependência, que se opõe à necessária emancipação dos estudantes” (Furtado; Almeida, 2025, s.p.).

Nesse âmbito, a terceirização de profissionais de apoio escolar – muitas vezes oriundos de diferentes áreas de formação e contratados por meio de empresas prestadoras de serviço ou convênios – constitui uma expressão concreta da racionalidade neoliberal aplicada às políticas educacionais.

Longe de responder apenas a exigências técnicas da educação inclusiva, essa prática integra um regime de governança que reconfigura o papel do Estado, deslocando-o de provedor de direitos para mero gestor de contratos, metas e resultados (Ball, 2011).

Ball (2011) mostra como, nesse tipo de arranjo, a inclusão deixa de ser compreendida como direito social e passa a ser tratada como serviço terceirizado, fragmentado e submetido às lógicas de eficiência, redução de custos e flexibilização do trabalho.

A alta rotatividade de profissionais de apoio escolar, característica desses contratos, torna-se elemento estrutural de um modelo que prioriza vínculos precários e não assegura processos formativos continuados. Desse modo, compromete-se a continuidade do acompanhamento pedagógico, desorganizam-se projetos educativos de médio e longo prazo e fragilizam-se iniciativas institucionais comprometidas com uma inclusão pautada na aprendizagem, na participação e na permanência dos estudantes.

No cotidiano escolar, embora se atribua ao profissional de apoio um papel estratégico – auxiliar o professor regente, planejar intervenções acessíveis, favorecer a participação efetiva do estudante nas atividades da turma –, essa função perde densidade formativa e crítica quando é reduzida a um conjunto de tarefas procedimentais e protocolos. Nesses contextos, a atuação do profissional de apoio passa a ser marcada por tempos pedagógicos limitados, ausência de formação continuada, escassez de recursos e

inserção em culturas institucionais atravessadas pela performatividade e pela responsabilização individual.

À luz do novo decreto da Educação Especial (Brasil, 2025), o professor de apoio ou mediador é, do ponto de vista do discurso, sendo apresentado como o principal responsável pela articulação com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e pela execução do Plano Educacional Individualizado (PEI). No entanto, essa centralidade normativa funciona, na prática, como um dispositivo de transferência da responsabilidade que caberia ao Estado. Ao delegar a um profissional frequentemente precarizado a tarefa de garantir a efetividade da inclusão, o Estado reforça o que Ball (2011) denomina “política de responsabilização”, em que o fracasso da política deixa de ser entendido como problema estrutural e passa a ser imputado aos sujeitos que a executam no cotidiano das escolas.

A esse respeito, torna-se inevitável a pergunta: quem é, efetivamente, esse profissional a quem se atribui a responsabilidade de contribuir na materialização de uma política inclusiva que o próprio Estado não se dispõe a sustentar plenamente? É aceitável supor que práticas inclusivas complexas – envolvendo dimensões pedagógicas, sociais, emocionais e éticas – possam ser conduzidas por sujeitos cuja formação se limita, em muitos casos, a cursos rápidos de aproximadamente 180 horas (Brasil, 2025), sem aliar teoria e práticas efetivas e contínuas. Essa configuração evidencia um modelo de inclusão de baixa intensidade, marcado pela aparência de atendimento e pelo cumprimento formal de normas, mas destituído das condições necessárias para sua efetivação.

Nesse sentido, a política de terceirização do apoio escolar tende a produzir uma inclusão regulada, controlada e economicamente ajustada, que administra a diferença sem transformá-la em potência pedagógica. Sob os imperativos neoliberais da eficiência, da flexibilização e da mensuração, a educação inclusiva corre o risco de converter-se em mais um dispositivo de gestão da desigualdade, preservando as estruturas que produzem exclusão e, simultaneamente, afirmando discursivamente o compromisso com o direito à educação (Ball, 2011; Adrião; Borghi; Domiciano, 2017).

A análise da implementação do decreto evidencia também tensões e conflitos históricos no campo da educação especial. Entidades representativas, como as APAEs (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais), manifestaram preocupação com dispositivos que poderiam implicar redução da oferta de serviços em instituições

especializadas, criando incertezas quanto à continuidade do atendimento educacional especializado realizado fora da escola convencional (Maciel, 2025).

A esse respeito, Maciel (2025) afirma que tais entidades defendem seu papel na oferta de atendimento a estudantes com comprometimentos severos, que, em determinadas situações, não conseguem se adaptar ao ensino regular, mesmo quando seus direitos estão formalmente assegurados pela legislação. Esse posicionamento tensiona o próprio conceito de inclusão ao evidenciar os limites estruturais e pedagógicos das escolas comuns para responder à diversidade de necessidades educacionais.

A partir disso, coloca-se uma questão central: as Secretarias de Educação têm condições, de fato, de ter equipes multidisciplinares qualificadas, articuladas a outras políticas públicas — como saúde e assistência social — capazes de avaliar, acompanhar e assegurar a inclusão dos estudantes de acordo com suas especificidades, em um contexto que se pretende genuinamente inclusivo? Ou, como sugere o Senado Federal (2025), o desenho da política tem transferido responsabilidades sem garantir as condições materiais, formativas e institucionais indispensáveis à sua efetivação?

Paralelamente a esse contexto, é preciso levar em considerações as reais condições das famílias. Em suas múltiplas configurações, nem sempre elas dispõem de informação (como conhecimento das políticas públicas e de como acessá-las), apoio e recursos para exercer, de modo consciente e autônomo, o direito de escolher o ambiente escolar e outras instituições necessárias para o desenvolvimento integral dos filhos e/ou daquelas crianças e adolescentes que estão sob a sua responsabilidade. Não raramente, tais famílias buscam orientação na rede intersetorial, sobretudo juntamente à própria escola, o que reforça assimetrias de poder e de conhecimento (Furtado; Almeida, 2025).

A chamada “liberdade de escolha” pode ser lida, à luz de Foucault (1979), como uma tecnologia neoliberal de governo por meio da qual o Estado se desresponsabiliza ao transferir às famílias a gestão do “risco educacional”. A escolha, nessa perspectiva, está longe de ser neutra: ela é feita em condições concretas de desigualdade de renda, de informação e de acesso.

Outra vertente trazida pelo decreto refere-se à normatização e à garantia da continuidade da atuação de empresas privadas e de instituições conveniadas ao poder público, responsáveis pela oferta de serviços considerados “especializados” destinados a pessoas com deficiência severa e a estudantes cujos comportamentos enquadram-se como

“fora do padrão”. Em geral estruturadas como núcleos multiprofissionais – com fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, entre outros –, essas instituições passam a ocupar uma posição estratégica na política de educação especial. Entretanto, em vez de fortalecer a capacidade estatal de assegurar direitos, essa regulamentação tende a legitimar e consolidar a terceirização como solução estrutural (Adrião; Borghi; Domiciano, 2017).

Nesse movimento, condições complexas, como deficiências severas, comportamentos associados ao Transtorno Opositivo Desafiador, ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e respostas comportamentais ligadas a contextos de violência e exclusão social, são progressivamente deslocadas para um campo permeável à lógica da comercialização. Observa-se a expansão de empresas e organizações que oferecem métodos, protocolos e tecnologias de “manejo” dessas situações, transformando necessidades educacionais e sociais em nichos de mercado (Furtado; Almeida, 2025). Essa dinâmica alimenta uma racionalidade mercadológica no interior da política educacional, frequentemente em detrimento de abordagens pedagógicas críticas, contextualizadas e comprometidas com a inclusão como direito, e não como serviço (Adrião; Borghi; Domiciano, 2017).

No plano político e jurídico, o decreto foi alvo de intensas disputas no Congresso Nacional e na sociedade civil, sendo alvo de sucessivas tentativas de revisão, ajustes e reinterpretção de seu conteúdo. Esse contexto evidencia que a política educacional está longe de constituir um campo consensual e estável (Senado Federal, 2025), o que confirma a perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2016). Para os autores, a política não se esgota no texto normativo, mas é permanentemente reconstruída nas práticas, nas negociações e nos embates entre diferentes atores sociais.

Essas disputas mostram que, mesmo diante de um marco legal aparentemente consolidado, a política educacional é objeto de leituras divergentes por gestores, docentes, instituições especializadas, famílias e parlamentares. Tais leituras explicitam assimetrias de poder e conflitos de sentido que atravessam qualquer política pública, especialmente no campo da educação inclusiva, historicamente tensionada entre a garantia de direitos, os mecanismos de controle e as estratégias de responsabilização individual e institucional (Ball, 2011; Ball; Maguire; Braun, 2016).

Nesse cenário, cresce a presença de atores externos – consultores, empresas

educacionais, autoridades locais – no âmbito do processo político escolar. Esses agentes atuam como “tradutores” da política, convertendo diretrizes gerais em pacotes operacionais, protocolos padronizados e soluções técnicas “prontas para uso” (Ball; Maguire; Braun, 2016). Longe de serem neutras, tais traduções reforçam a mercantilização da educação e aprofundam a dependência das escolas em relação a produtos e serviços externos.

Ball, Maguire e Braun (2016) alertam para os custos materiais, simbólicos e pedagógicos associados a esse modelo de governança educacional. Recursos financeiros, tempo de trabalho e energia docente são canalizados para intervenções orientadas por resultados de curto prazo, facilmente mensuráveis e comparáveis, em detrimento de experiências formativas mais amplas, críticas e socialmente relevantes. Desse modo, há uma redefinição das prioridades educacionais, com estreitamento curricular e impactos duradouros sobre a formação humana e sobre a função social da escola.

Sob a perspectiva de Foucault (1975; 1979; 2008), é possível interpretar essa política de educação especial menos como garantia de direitos e mais como dispositivo de governamentalidade, articulado a processos de normalização, vigilância e controle. Em *Vigiar e punir*, Foucault (1975, p. 164-165) afirma que “[...] a norma estabelece ao mesmo tempo uma regra a seguir e um critério de comparação” e que sua função não é simplesmente excluir, mas “[...] qualificar, classificar e corrigir” os indivíduos.

E a pergunta que não quer calar: é possível financeiramente e através de pesquisas o nosso país de fato efetivar a inclusão? Mas em quais condições políticas e sob qual racionalidade de governo?

Ball (2011), ao trazer a discussão sobre políticas educacionais, não trata a justiça social como um conceito estável ou neutro. Em vez de fixar uma definição, chama a atenção para os diferentes sentidos que esse termo adquire nos discursos de reforma e para o modo como esses sentidos produzem efeitos concretos sobre escolas e sujeitos. O autor mostra que, muitas vezes, a justiça social é reduzida à ideia de igualdade de oportunidades, em uma perspectiva liberal que se limita a garantir acesso e permanência, responsabilizando alunos, professores e escolas pelos resultados.

Essa leitura, entretanto, se articula a racionalidades neoliberais e pouco enfrenta as desigualdades estruturais de classe, raça, gênero e território. Em contraste, Ball aproxima-se de concepções de justiça social que articulam redistribuição, reconhecimento

e participação, insistindo na necessidade de olhar para as relações de poder e para os processos históricos de exclusão que atravessam as políticas e o cotidiano escolar. Ao fazer isso, tensiona o uso retórico de termos como “equidade” nos documentos oficiais, evidenciando o descompasso entre o que se anuncia como garantia de direitos e o que, de fato, é produzido pelas políticas (Ball, 2011).

No Brasil, ao se observar o cenário educacional, fica evidente que existem condições objetivas – financeiras, institucionais e acadêmicas – para sustentar uma educação inclusiva, pública e universal. A fragilidade das políticas de inclusão não decorre, primordialmente, da escassez de recursos, mas do paradigma neoliberal que fundamenta a atuação do Estado. Esse paradigma é marcado por modelos de governança à distância, pela centralidade da performatividade e pela transferência de responsabilidades a agentes privados e do chamado “terceiro setor”, o que compromete os efeitos práticos das ações de inclusão.

A existência de mecanismos estruturados de financiamento, como o Fundeb permanente e a vinculação constitucional de recursos para a educação, indica que o Estado dispõe de capacidade fiscal para investir em políticas inclusivas de modo contínuo e planejado. Contudo, como apontam Adrião, Borghi e Domiciano (2019), a insistência em convênios, parcerias e terceirizações fragmenta a política pública, dilui responsabilidades e desfavorece o investimento direto na escola pública, em sua infraestrutura e no trabalho docente.

Em diálogo com Mocarzel (2020), torna-se ainda mais claro que uma educação inclusiva efetiva exige investimento sistemático na formação inicial e continuada, na carreira e nas condições de trabalho dos professores, reconhecendo-os como sujeitos centrais na produção da política e não apenas como meros executores de normas. Nessa perspectiva, a não consolidação de uma educação inclusiva estruturante no país revela-se, sobretudo, como resultado de escolhas políticas e de um projeto de Estado que privilegia a lógica de mercado, e não como uma inevitabilidade econômica.

Ademais, não se pode esquecer que o papel de pesquisadores não se reduz à produção técnica de dados nem à simples legitimação das políticas educacionais em curso. Envolve um compromisso ético-político com a leitura crítica das reformas, com a defesa da educação pública como direito social e com a produção de conhecimentos que tornem visíveis os efeitos da racionalidade neoliberal sobre a escola, o trabalho docente

e os processos de inclusão. Nessa perspectiva, a universidade não se constitui apenas como lugar de aplicação de políticas, mas se configura como espaço estratégico de resistência, de disputa de sentidos e de elaboração de outras formas de pensar e organizar a educação. Ao tensionar a naturalização da privatização e da governança gerencial, pesquisadores e pesquisadoras contribuem para construir alternativas que recolocam no centro do debate o interesse público, a justiça social e a dignidade dos sujeitos que vivem a escola no cotidiano

Os gestores do serviço público não se limitam a aplicar normas de forma automática: eles interpretam, negociam e traduzem as políticas no cotidiano das redes de ensino. Nessa posição, podem tanto reforçar a lógica gerencial e privatizante quanto colocá-la em questão, defendendo o investimento direto na escola pública, nas condições de trabalho e na valorização docente.

Os sindicatos, por sua vez, assumem o papel de atores coletivos centrais na resistência à cultura da performatividade, na denúncia da precarização do trabalho e na afirmação da inclusão como direito social, e não como serviço a ser contratado no mercado. Assim, a educação inclusiva não se concretiza apenas pela existência de marcos legais ou decretos; ela depende de uma ação política articulada, que envolve a pesquisa crítica produzida nas universidades, a gestão pública comprometida com o interesse coletivo e a organização dos trabalhadores da educação em defesa da escola pública.

Considerações finais

Com base na abordagem de Stephen Ball, a análise do Decreto nº 12.773/2025 permite compreender que a política de educação especial na perspectiva inclusiva não se reduz a um conjunto de normas voltadas à garantia de direitos. Trata-se, antes, de um discurso que produz sentidos sobre inclusão e deficiência, redefine responsabilidades e reorganiza as formas de governar a educação. Embora o decreto acione uma linguagem fortemente inclusiva, sua forma de implementação indica o reforço de mecanismos de governança neoliberal, sustentados na terceirização de serviços, na performatividade e no deslocamento da responsabilidade do Estado para sujeitos precarizados, famílias e instituições privadas.

Nesse cenário, a inclusão corre o risco de se tornar uma política de baixa intensidade, mais voltada a administrar e regular a diferença do que a enfrentar as condições estruturais que produzem a exclusão. Retomar a educação inclusiva como direito social implica tensionar os limites desse modelo, ampliar e qualificar o investimento público direto, valorizar o trabalho docente e reconhecer o papel estratégico das universidades, de gestores públicos comprometidos e das organizações sindicais na disputa pelos sentidos da política educacional. Nessa perspectiva, mais do que questionar se a inclusão é possível, torna-se fundamental indagar sob quais racionalidades políticas ela vem sendo construída e a quem, efetivamente, ela tem servido.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, Theresa; BORGHI, Raquel; DOMICIANO, Cassia. Educação infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 423–439, 2017.

BALL, Stephen J. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

DOMICIANO, Cassia Alessandra. A privatização da educação básica no Brasil: relações entre o público e o privado na oferta educacional. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). *Gestão pública e privatização da educação: contextos, impactos e resistências*. São Paulo: Xamã, 2019. p. 133–154.

FURTADO, Silvano; ALMEIDA, Guilherme de. O “mercado da deficiência” e a ameaça à educação inclusiva. *Consultor Jurídico*, São Paulo, fev. 2025. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2025-fev-19/o-mercado-da-deficiencia-e-a-ameaca-a-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 27 dez. 2025.

MACIEL, Patrícia. Decreto 12.686 sobre educação especial preocupa Federação das Apaes do ES. *Folha Vitória*, Vitória, 15 nov. 2025. Educação. Disponível em: <https://www.folhavitoria.com.br/educacao/decreto-12-686-sobre-educacao-especial-preocupa-federacao-das-apaes-do-es/>. Acesso em: 12 dez. 2025.

MOCARZEL, Marcelo. Formação docente e políticas educacionais no contexto da nova gestão pública. In: MOCARZEL, Marcelo. *Políticas educacionais e trabalho docente*. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 45-68, 2020.

SENADO FEDERAL. *Após negociar com parlamentares, MEC vai alterar política de educação inclusiva*. Brasília, 11 nov. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2025/11/apos-negociar-com-parlamentares-mec-vai-alterar-politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 22 dez. 2025.