

# DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: ENTRE O ACESSO UNIVERSAL E O DESAFIO DA EQUIDADE

THE RIGHT TO EDUCATION AND PUBLIC POLICIES IN BRAZIL: BETWEEN  
UNIVERSAL ACCESS AND THE EQUITY CHALLENGE

Ciências Sociais Aplicadas • 30/03/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/774753433](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/774753433)

Marlon Bruno de Souza

Renata Christian de Oliveira Pamplin

Telmo Rosa Nogueira

Thays Cristina Rodrigues Cangussu de Freitas

Natália Maria Firmino

## RESUMO

A educação constitui um direito fundamental assegurado pelo ordenamento jurídico nacional e por instrumentos internacionais, sendo condição indispensável para a construção de uma sociedade democrática e justa. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito de todos e responsabilidade do Estado e da família. Este artigo examina de que maneira as políticas educacionais atuam na promoção do acesso e da qualidade da educação, com ênfase no princípio da equidade como eixo estruturante das políticas públicas. A pesquisa, de natureza qualitativa, recorre à revisão bibliográfica e à análise documental de legislação educacional, incluindo o Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. A base teórica fundamenta-se em Saviani (2008), Libâneo (2012), Cury (2002) e Gomes (2017). Conclui-se que a efetivação do direito à educação exige políticas equitativas, investimentos consistentes, formação docente continuada e gestão democrática, com atenção especial às populações historicamente marginalizadas, incluindo os estudantes público da educação especial.

**Palavras-chave:** Direito à educação. Políticas públicas. Equidade educacional. Educação especial inclusiva. Valorização docente.

## ABSTRACT

Education is a fundamental right enshrined in national and international legal frameworks, essential for building a democratic and just society. In Brazil, the 1988 Federal Constitution establishes education as a universal right and a shared responsibility of the State and the family. This article examines how educational policies promote access and quality in education, with emphasis on equity as the structuring axis of public policies. Qualitative in nature, the study draws on bibliographic review and documentary analysis of

educational legislation, including Decree No. 12,686/2025, which establishes the National Inclusive Special Education Policy. The theoretical framework is grounded in Saviani (2008), Libâneo (2012), Cury (2002), and Gomes (2017). It concludes that realizing the right to education requires equity-oriented policies, sustained investment, continuing teacher education, and democratic governance, with particular attention to historically marginalized populations.

**Keywords:** Right to education. Public policies. Educational equity. Inclusive special education. Teacher valorization.

## 1. INTRODUÇÃO

Garantir o direito à educação é, antes de tudo, uma escolha política. Não se trata apenas de abrir as portas das escolas — embora isso seja imprescindível —, mas de assegurar que, uma vez dentro, todos os estudantes encontrem as condições necessárias para aprender, desenvolver-se e construir projetos de vida. No Brasil, essa distinção entre acesso formal e direito efetivo à aprendizagem tem se revelado um dos maiores desafios da educação pública nas últimas décadas.

O País avançou consideravelmente na expansão das matrículas, especialmente a partir dos anos 1990. No entanto, expandir o acesso sem ampliar as condições de qualidade e equidade produziu um paradoxo que persiste até hoje: um sistema formalmente abrangente, porém estruturalmente desigual. Crianças e adolescentes chegam às escolas, mas percorrem trajetórias radicalmente distintas, frequentemente determinadas mais por sua origem social, territorial ou pelas condições de seu corpo e de sua mente do que por suas capacidades e potenciais.

Um aspecto desse paradoxo — que raramente aparece com a devida nitidez no debate público — é a distância entre a ambição normativa das políticas educacionais e sua capacidade real de produzir transformações. Gomes (2017), em tese de doutorado defendida na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, demonstra que o sistema educacional brasileiro tem sido sistematicamente colonizado por lógicas políticas e econômicas que capturam os processos decisórios que deveriam seguir a racionalidade pedagógica. O resultado é um acúmulo de normas bem formuladas cujos efeitos práticos permanecem aquém das promessas — não por acaso, mas por razões estruturais que precisam ser compreendidas e enfrentadas.

Nesse cenário, a publicação do Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), acrescenta uma camada importante ao debate. A norma representa um esforço do Estado brasileiro em assegurar que estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades sejam atendidos em um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. Ao mesmo tempo, suscita interrogações legítimas sobre os instrumentos necessários para transformar intenções normativas em práticas pedagógicas concretas.

Este artigo parte dessas inquietações para examinar como as políticas educacionais brasileiras têm enfrentado o desafio de conciliar acesso, qualidade e equidade. A pesquisa, de natureza qualitativa, recorre à revisão bibliográfica e à análise documental, apoiando-se nas contribuições de Saviani (2008), Libâneo (2012), Cury (2002) e Gomes (2017), além de documentos legais e produções recentes sobre o tema.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a educação como direito é, ao mesmo tempo, uma afirmação ética e uma exigência política. Não basta que a norma jurídica reconheça esse direito; é preciso que o Estado construa as condições concretas para que ele se efetive. É nessa tensão entre o declarado e o realizado que a análise teórica se torna indispensável.

Saviani (2008) oferece uma chave interpretativa fundamental ao examinar as teorias pedagógicas e a função social da escola na sociedade capitalista. Para o autor, a educação não é neutra — ela expressa disputas de poder e projetos de sociedade. Compreender quais concepções orientam as políticas educacionais é condição para avaliar sua potência transformadora ou seus limites reprodutores das desigualdades existentes.

Libâneo (2012) contribui com a reflexão sobre a qualidade do ensino e a centralidade da didática no processo educativo. Sua perspectiva alerta para o risco de políticas que ampliam o acesso à escola sem garantir aprendizagem efetiva — uma armadilha em que o sistema brasileiro tem recorrentemente caído ao priorizar indicadores de cobertura em detrimento de indicadores de aprendizagem.

Cury (2002) fornece o arcabouço conceitual para compreender a educação como direito público subjetivo, destacando a tensão permanente entre o direito à igualdade e o direito à diferença. Para o autor, tratar igualmente os desiguais é uma forma de perpetuar a desigualdade. Por isso, políticas comprometidas com a justiça social precisam reconhecer as diferentes condições de partida e oferecer respostas diferenciadas a sujeitos distintos.

A esses três pilares, este trabalho incorpora a contribuição de Gomes (2017), que oferece uma perspectiva jurídico-institucional inovadora para compreender os limites das políticas educacionais no Brasil. Apoiando-se na teoria dos sistemas sociais, o autor demonstra que o sistema educacional brasileiro opera sob constante risco de colonização por outros sistemas sociais — especialmente o político e o econômico —, que impõem sua lógica sobre decisões que deveriam ser orientadas pela racionalidade pedagógica. Essa colonização se manifesta, por exemplo, quando reformas educacionais são desenhadas mais para responder a ciclos eleitorais do que para promover aprendizagem; quando o financiamento da educação é tratado como variável de ajuste fiscal; ou quando políticas de inclusão são aprovadas sem os recursos necessários para sua implementação real.

Gomes (2017) também distingue dois tipos de programas normativos com consequências práticas muito distintas: os de programação finalística, que declaram objetivos amplos sem atribuir consequências claras ao descumprimento — como "garantir educação de qualidade" ou "universalizar o atendimento escolar" —, e os de programação condicional, que especificam responsabilidades, recursos e efeitos jurídicos precisos. O predomínio de programas finalísticos na legislação educacional brasileira, argumenta o autor, cria um espaço de indeterminação no qual as boas intenções raramente se traduzem em obrigações efetivamente exigíveis. Essa distinção ilumina, com precisão teórica, por que tantas políticas educacionais bem formuladas produzem impactos tão limitados na prática.

### **3. O DIREITO À EDUCAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO**

A Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas na história educacional do Brasil. Ao elevar a educação à condição de direito público subjetivo, no artigo 205, ela não apenas declarou uma intenção — criou um instrumento jurídico acionável. O Estado passou a ter obrigação, e não apenas aspiração, de garantir educação a todos os cidadãos.

Esse marco constitucional ganhou contornos mais específicos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei nº 9.394/1996), que regulamentou os princípios do ensino, entre eles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade. O Plano Nacional de Educação (PNE — Lei nº 13.005/2014) foi além, estabelecendo metas e estratégias para o decênio 2014-2024, abrangendo desde a universalização do atendimento escolar até a valorização dos profissionais do magistério.

No campo da educação especial, o artigo 208, inciso III, da Constituição determina o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo foi reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e, mais recentemente, pelo Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Contudo, Gomes (2017) adverte que a constitucionalização de direitos educacionais no Brasil produz um efeito paradoxal: ao expressar compromissos por meio de normas de programação finalística — que enunciam grandes objetivos sem determinar com clareza quem responde pelo quê quando esses objetivos não são alcançados —, o texto constitucional cria um espaço de

indeterminação propício à inação. Comandos constitucionais originais de 1988 foram reiteradamente descumpridos sem que consequências jurídicas efetivas fossem imputadas a quem tinha a obrigação de cumpri-los. Esse contraste entre a intensa atividade normativa e a persistência de dispositivos nunca efetivados expõe, como argumenta o autor, "uma ambiguidade persistente e reveladora" na governança educacional brasileira.

Cury et al. (2025) reforçam essa perspectiva ao reconhecerem que os desafios impostos pelas desigualdades sociais e regionais permanecem como obstáculos significativos para a plena efetivação do direito à educação. O reconhecimento jurídico, por si só, não tem sido suficiente. A efetivação do direito à educação exige, além de normas bem construídas, políticas públicas consistentes, financiamento adequado e capacidade institucional para implementá-las — o que nos leva diretamente ao debate sobre equidade.

## **4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O PRINCÍPIO DA EQUIDADE**

### **4.1. Da Igualdade Formal à Equidade Substantiva**

Há uma diferença fundamental entre garantir a todos o mesmo tratamento e garantir a cada um o que precisa. A igualdade formal — tratar todos de maneira idêntica — tem sido, historicamente, insuficiente para corrigir as assimetrias profundas que marcam a sociedade brasileira. É por isso que o princípio da equidade ocupa, cada vez mais, o centro do debate educacional contemporâneo.

A equidade não significa privilégio: significa reconhecer que ponto de partida desigual exige políticas diferenciadas. Significa investir mais onde há mais vulnerabilidade, adaptar as respostas

pedagógicas às especificidades de cada sujeito e criar condições para que a escola seja o lugar onde as diferenças são acolhidas — não apagadas. O Centro Lemann (2024) propõe uma leitura multidimensional da equidade em três níveis: insumos, que envolvem as condições institucionais; processos, que abarcam as estratégias pedagógicas; e resultados, representados pelos indicadores de aprendizagem para cada grupo de estudantes.

Essa abordagem multidimensional tem uma implicação normativa direta que Gomes (2017) ajuda a precisar: políticas equitativas não podem se contentar com programas finalísticos genéricos. Elas precisam de mecanismos condicionais que especifiquem responsabilidades, estabeleçam fontes de financiamento, definam parâmetros mensuráveis e atribuam consequências ao descumprimento. Sem essa densidade normativa, o compromisso com a equidade permanece no plano retórico, capturado pelas lógicas políticas e econômicas que o autor identifica como colonizadoras do sistema educacional.

## **4.2. A Política Nacional de Equidade e as Desigualdades Étnico-raciais**

Em maio de 2024, o Ministério da Educação criou a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), por meio da Portaria nº 470. A iniciativa reconhece que as desigualdades educacionais no Brasil têm cor, território e história — e que superá-las exige políticas focalizadas, e não apenas universais.

Com investimento previsto de R\$ 1,5 bilhão até 2027 e estruturada em sete eixos — que incluem governança, formação de gestores e

professores, produção de material didático, protocolos de prevenção ao racismo e afirmação das trajetórias negras e quilombolas —, a PNEERQ representa um esforço de transitar da programação finalística para instrumentos mais densos e específicos (MEC, 2024). O desafio, como aponta Gomes (2017), é garantir que esses mecanismos não sejam novamente capturados por agendas que subordinam a lógica educacional à lógica política do ciclo eleitoral.

### **4.3. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e o Decreto N° 12.686/2025**

Se a equidade exige reconhecer as diferenças de ponto de partida, poucos grupos ilustram esse imperativo de forma tão contundente quanto os estudantes público da educação especial. Por décadas, esses estudantes foram educados à margem da escola regular — em instituições separadas, muitas vezes com baixas expectativas pedagógicas e escasso diálogo com o restante do sistema educacional.

O Decreto n° 12.686/2025 representa um avanço normativo relevante nesse campo ao institucionalizar a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Sua finalidade central é garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades (Brasil, 2025a). O decreto estrutura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como atividade complementar à escolarização — e não substitutiva —, institui o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) como documento obrigatório e individualizado, e cria a Rede Nacional de

Educação Especial Inclusiva, articulando União, estados e municípios.

Aqui, a análise de Gomes (2017) é particularmente esclarecedora. Observado pelo ângulo da teoria dos sistemas, o decreto apresenta um traço recorrente na legislação educacional brasileira: enuncia compromissos robustos em linguagem finalística — "garantir escolarização inclusiva", "assegurar condições de acesso, permanência e aprendizagem" —, mas deixa em aberto as condições de sua efetivação. Araújo et al. (2025), em análise publicada pela Revista ARACÊ, identificam precisamente esse problema: o decreto não estabelece diretrizes claras sobre financiamento, não define parâmetros nacionais para o dimensionamento de profissionais de apoio, e não cria mecanismos de responsabilização para os casos de descumprimento. Em outras palavras, predomina a programação finalística onde seria necessária a programação condicional.

Fonseca (2025) acrescenta outra preocupação: ao deixar de citar explicitamente as escolas e salas especiais e ao não estabelecer critérios objetivos para a distribuição dos profissionais de apoio, o decreto cria condições para que desigualdades territoriais se ampliem — com redes mais estruturadas garantindo atendimento adequado e outras mantendo práticas insuficientes. É exatamente o risco que Gomes (2017) antevê quando o sistema político captura as políticas educacionais: a norma declara a universalidade do direito, mas os mecanismos de implementação reproduzem as assimetrias que a política deveria corrigir.

O Ministério da Educação, reconhecendo parte dessas preocupações, convocou processos de diálogo com especialistas e a

sociedade civil (MEC, 2025a; MEC, 2025b). Esse movimento indica que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva é um processo negociado — e que a tensão entre ambição normativa e capacidade institucional de implementação não se resolve por decreto, mas por investimento contínuo e compromisso federativo sustentado.

## **5. ENTRAVES ESTRUTURAIS À CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

### **5.1. A Colonização do Sistema Educacional e o Nó Docente**

Uma das contribuições mais originais de Gomes (2017) é demonstrar que os problemas crônicos da educação brasileira não são meros reflexos de má gestão ou escassez de recursos — são, em parte, produto de um processo estrutural de colonização do sistema educacional por lógicas que lhe são alheias. A lógica política determina quais reformas são viáveis em termos de aprovação eleitoral. A lógica econômica determina quais investimentos são aceitáveis em termos de ajuste fiscal. O resultado é que a lógica pedagógica — que pergunta o que o estudante precisa para aprender — frequentemente cede espaço a outras perguntas, menos pertinentes para a formação humana e mais pertinentes para outros sistemas.

Nenhum elemento ilustra melhor essa colonização do que a condição estrutural do magistério brasileiro. Como aponta a análise de Outras Palavras (2026), a formação inicial é fragmentada; a formação continuada, episódica e desconectada da prática pedagógica; as carreiras, instáveis; a remuneração, incompatível com a centralidade social da função; e as condições de trabalho

favorecem o adoecimento e a evasão profissional precoce. Exige-se cada vez mais da escola — que acolha a diversidade, inclua estudantes com necessidades específicas, combata o racismo, prepare para o mundo digital —, enquanto o magistério permanece em condição estrutural de precariedade.

No campo da educação especial, essa precariedade assume dimensões ainda mais críticas. O Decreto nº 12.686/2025 prevê requisitos mínimos de formação para os profissionais de apoio escolar — 80 horas de formação específica —, mas especialistas alertam que mínimos sem políticas robustas de formação continuada tendem a produzir inclusão declaratória: presente nos documentos, ausente nas salas de aula (Araújo et al., 2025; Fonseca, 2025). A lógica aqui é exatamente a que Gomes (2017) descreve: um programa finalístico declara o direito à inclusão, mas os instrumentos condicionais que garantiriam sua efetivação — financiamento adequado, formação especializada, quadros suficientes — ficam indeterminados ou insuficientemente especificados.

## **5.2. Desigualdade Territorial: Quando o Endereço Define o Destino**

A desigualdade educacional brasileira tem endereço. As condições de funcionamento das escolas variam de forma gritante entre regiões, entre centros urbanos e periferias, entre áreas urbanas e rurais. Demarchi e Maieski (2023), em pesquisa realizada em municípios catarinenses com até 10 mil habitantes, identificaram que 35,5% dos municípios pesquisados não possuíam indicadores locais de educação — o que inviabiliza a formulação de políticas adequadas às demandas específicas de cada território.

Esse dado tem um significado preciso à luz da análise de Gomes (2017): sem diagnóstico local, as políticas nacionais — mesmo quando bem formuladas — chegam ao território como programas genéricos, desconectados das necessidades reais das populações estudantis. A ausência de indicadores específicos, principalmente sobre grupos em vulnerabilidade socioeconômica, alimenta a destinação inadequada de recursos e perpetua as desigualdades que as políticas deveriam corrigir.

Para os estudantes público da educação especial, essa disparidade territorial é ainda mais grave: barreiras arquitetônicas, ausência de tecnologias assistivas, falta de profissionais especializados e desigualdade no acesso ao AEE comprometem a efetividade das políticas de inclusão. A Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, criada pelo Decreto nº 12.686/2025, tem potencial para reduzir essas assimetrias — mas sua efetividade dependerá de que os instrumentos de cooperação federativa transcendam a dimensão meramente normativa e se traduzam em recursos, capacidade técnica e responsabilização efetiva.

### **5.3. A Segmentação Público-privada e a Escola Como Espaço Comum**

Há uma contradição estrutural raramente enfrentada com a devida franqueza: à medida que as famílias de maior renda migram para o ensino privado, a escola pública perde não apenas alunos, mas pressão política por qualidade. Quando as classes médias saem do sistema público, o interesse coletivo na melhoria desse sistema tende a enfraquecer. Gomes (2017) localiza aqui mais uma forma de colonização: o sistema político, ao não resistir à lógica privatizante, permite que a escola pública seja progressivamente deslegitimada

como projeto coletivo — o que reduz ainda mais a demanda por políticas robustas de financiamento e valorização docente.

No campo da educação especial, essa divisão adquire contornos particulares. Instituições privadas sem fins lucrativos especializadas têm historicamente preenchido lacunas deixadas pelo sistema público, atendendo estudantes com deficiências severas. O Decreto nº 12.686/2025, em sua versão emendada pelo Decreto nº 12.773/2025, reconheceu explicitamente a importância dessas instituições ao incluir entre as diretrizes da PNEEI o apoio técnico e financeiro do poder público às entidades privadas sem fins lucrativos com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2025a). Esse reconhecimento reflete a complexidade do debate e a necessidade de soluções que articulem, sem suprimir, diferentes modalidades de atendimento.

## **6. PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

### **6.1. Normas com Dentes: da Programação Finalística à Programação Condicional**

A distinção proposta por Gomes (2017) entre programação finalística e programação condicional tem implicações práticas imediatas para o desenho de políticas educacionais mais efetivas. Dizer que "o Estado deve garantir a universalização do ensino médio" é muito diferente de dizer que "a universalização do ensino médio será custeada por uma fonte específica de recursos, com metas anuais mensuráveis, responsáveis identificados e consequências administrativas para o descumprimento". A primeira formulação

dignifica simbolicamente um objetivo; a segunda cria as condições para perseguí-lo.

Aplicada ao campo da educação especial inclusiva, essa lição sugere que o Decreto nº 12.686/2025, para produzir os efeitos que pretende, precisa ser complementado por regulamentações que especifiquem: fontes e volumes de financiamento para o AEE e para os serviços de apoio; parâmetros nacionais para a formação e o dimensionamento dos profissionais de apoio escolar; critérios objetivos para a elaboração e revisão do PAEE; e mecanismos de monitoramento com indicadores claros e responsabilidades federativas definidas. Sem essa camada condicional, o decreto corre o risco de se tornar mais um marco normativo sem correspondência prática.

## **6.2. Indicadores Locais Como Instrumentos de Equidade**

Não é possível corrigir o que não se consegue enxergar. A pesquisa de Demarchi e Maieski (2023) demonstrou que o desconhecimento das reais demandas da população estudantil local conduz à destinação inadequada de recursos e ao cumprimento apenas formal das metas nacionais. Indicadores educacionais locais bem construídos — que vão além do IDEB e do Censo Escolar para capturar as especificidades territoriais, étnico-raciais e das diferentes necessidades educacionais — são instrumentos de equidade.

À luz de Gomes (2017), os indicadores locais cumprem também uma função política importante: ao tornar visíveis as lacunas entre o que a norma promete e o que a realidade entrega, eles fortalecem a capacidade de controle social sobre o sistema educacional. São, em certa medida, antídotos contra a colonização da educação por

lógicas que preferem a opacidade à transparência e a inação à responsabilização.

### **6.3. Gestão Democrática, Participação e Controle Social**

Políticas educacionais efetivas não se constroem em gabinetes fechados. A participação dos profissionais da educação, das famílias, dos estudantes e das comunidades locais na elaboração, implementação e avaliação das políticas não é apenas uma exigência democrática — é uma condição de efetividade e um mecanismo de resistência à colonização que Gomes (2017) descreve.

No campo da educação especial, a gestão democrática adquire urgência particular: famílias, terapeutas e especialistas precisam ser parceiros ativos na definição do suporte adequado a cada estudante. Araújo et al. (2025) alertam que o próprio processo de elaboração do Decreto nº 12.686/2025 não contou com participação social efetiva — uma incoerência que compromete a legitimidade e a aderência da norma às necessidades reais dos sujeitos que ela pretende proteger.

### **6.4. Formação Continuada e Valorização Profissional Como Investimento Estrutural**

A formação continuada dos profissionais da educação não é um benefício adicional: é condição estrutural para a qualidade e a equidade do ensino. Para os professores que atuam na educação especial e no AEE, essa exigência é ainda mais premente, dada a complexidade das necessidades educacionais de seus estudantes (Libâneo, 2012).

Formação que acontece de forma episódica, desconectada da escola e sem relação com as demandas reais dos professores é

desperdício de recursos e tempo. O que produz impacto é formação que dialoga com o projeto pedagógico da escola, que ocorre no horário de trabalho, que conta com suporte especializado e que é avaliada em seus resultados. Construir essa cultura formativa nas redes públicas brasileiras é um dos investimentos mais estratégicos que o Estado pode fazer — e um dos mais resistentes à captura pela lógica do ciclo eleitoral, desde que garantido como política de Estado e não de governo.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise empreendida neste artigo revela que o direito à educação, no Brasil, está longe de ser apenas uma questão normativa. Está longe, também, de ser apenas uma questão de recursos. É, fundamentalmente, uma questão de compromisso político — com a equidade como horizonte, com os professores como protagonistas e com os estudantes mais vulneráveis como prioridade.

O percurso das últimas décadas mostra que o Brasil foi capaz de universalizar o acesso à escola. O que ainda não universalizou é o direito à aprendizagem — e essa distinção é crucial. Um sistema que coloca todos dentro da escola, mas distribui de forma profundamente desigual as chances de aprender, desenvolver-se e construir projetos de futuro, não realizou o direito à educação: apenas cumpriu uma de suas exigências mais elementares.

A contribuição de Gomes (2017) é especialmente valiosa para compreender por que essa lacuna persiste. Quando o sistema educacional é colonizado por lógicas políticas e econômicas, as normas bem formuladas se acumulam sem produzir os efeitos esperados — porque as condições de sua efetivação nunca são

suficientemente especificadas, financiadas e monitoradas. A distinção entre programação finalística e programação condicional não é um detalhe técnico: é a diferença entre declarar direitos e garanti-los.

O Decreto nº 12.686/2025 e as controvérsias que suscitou exemplificam esse padrão. Representa um avanço normativo real no campo da educação especial inclusiva — mas sua efetividade dependerá da construção de instrumentos condicionais que especifiquem responsabilidades, assegurem financiamento e criem mecanismos de monitoramento e responsabilização. Sem essa camada, corre o risco de engrossar o repertório de boas intenções legislativas que o sistema educacional brasileiro já acumula em abundância.

Como argumenta Saviani (2008), a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, e sua realização plena exige a superação das condições de alienação e desigualdade que marcam a sociedade capitalista. Essa superação não virá de uma única política ou de um único decreto. Virá de escolhas acumuladas ao longo do tempo — escolhas que priorizem a escola pública como espaço comum de formação, que valorizem o magistério como profissão estratégica, que coloquem a equidade no centro e que constroem as condições institucionais para que as normas deixem de ser apenas promessas e se tornem práticas pedagógicas vividas por todos os estudantes, sem exceção.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes et al. A nova política de educação especial no Brasil: principais diretrizes do Decreto nº 12.686/2025.

**Revista ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 11, p. 1-16, 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 21 out. 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm). Acesso em: 1 nov. 2025.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

CENTRO LEMANN. **Políticas Educacionais com Equidade**. 2024. Disponível em: <https://centrolemann.org.br/politicas-educacionais-com-equidade/>. Acesso em: 19 mar. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista com o professor Carlos Roberto Jamil Cury: o direito à educação e a educação como um direito. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-16, 2025.

DEMARCHI, Clovis; MAIESKI, Elaine Cristina. **Indicadores educacionais na educação básica: análise a partir de municípios com até 10 mil habitantes no estado de Santa Catarina.** Itajaí: Editores, 2023.

FONSECA, Cristina T. Educação especial em risco no Brasil? Entenda os problemas do novo decreto nº 12.686/2025. 2025. Disponível em: <https://cristinatfonseca.com/educacao-especial/>. Acesso em: 1 nov. 2025.

GOMES, Fernando Alves. **Aplicações da teoria social sistêmica no desenho normativo de políticas públicas: o caso do Sistema Nacional de Educação.** 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Direito) — Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Entenda a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 23 out. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/entenda-a-politica-nacional-de-educacao-especial-inclusiva>. Acesso em: 1 nov. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC cria Política Nacional de Equidade na educação. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-politica-nacional-de-equidade-na-educacao>. Acesso em: 19 mar. 2026.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC dialoga sobre política de educação especial inclusiva. Brasília, DF, 30 out. 2025. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/outubro/mec-dialoga-sobre-politica-de-educacao-especial-inclusiva>. Acesso em: 1 nov. 2025.

OUTRAS PALAVRAS. Educação: o nó estrutural do magistério no Brasil. 10 mar. 2026. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/educacao-o-no-estrutural-do-magisterio-no-brasil/>. Acesso em: 19 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

---

<sup>1</sup> Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7389834607794580>

<sup>2</sup> Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9973219045994186>

<sup>3</sup> Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMGEDI. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8573954741511646>

<sup>4</sup> Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7744067487974657>

<sup>5</sup> Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) – UEMG. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9240218542621129>

