ISSN: 2358-8829

ENTRE A INCLUSÃO E A SEGREGAÇÃO: DESAFIOS E DILEMAS NO RETORNO DAS CLASSES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Simony Ricci Coelho [1]
Luiza Kathleen Barros Meireles [2]
Gabriela Lima da Costa [3]
Paula Alessandra de Souza Mantilla Giehl [4]

INTRODUÇÃO

A Educação Especial brasileira tem sido marcada por transformações históricas, políticas e pedagógicas que expressam diferentes concepções acerca da escolarização das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Historicamente, o atendimento a esses estudantes esteve associado a instituições e classes especiais, frequentemente desvinculadas do ensino comum. Entretanto, o fortalecimento dos direitos humanos e das políticas de inclusão educacional contribuiu para a superação de concepções segregadoras, reafirmando o direito à educação em ambientes escolares acessíveis, participativos e comprometidos com o reconhecimento das diferenças.

No campo normativo, a Constituição Federal de 1988 assegurou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, princípio reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Apesar desses avanços, a publicação do Decreto nº 10.502/2020 intensificou os debates sobre a organização de escolas e classes especializadas, suscitando

[1] Doutora em Humanidades Cultura e Artes da Universidade Unigranrio/UNIG, simonyricci@hotmail.com;
[2] Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade UNIG - RJ, luizakathleenmeireles@gmail.com;
[3]Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade UNIG,gabilc0608@gmail.com;
[4] Mestre em Humanidades Cultura e Artes da Universidade Unigranrio/UNIG paulamantila@gmail.com;

questionamentos quanto aos riscos de fortalecimento de práticas segregadoras. Após a suspensão de sua eficácia pelo Supremo Tribunal Federal, o referido decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, evidenciando as tensões entre o atendimento às especificidades educacionais e a garantia da escolarização inclusiva.

Posteriormente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando a escolarização em classes e escolas comuns, com os apoios necessários. As alterações introduzidas pelo Decreto nº 12.773/2025 contemplaram aspectos relacionados ao planejamento educacional individualizado e à organização dos recursos pedagógicos.

Nesse cenário, a permanência ou a possibilidade de retorno das classes especiais suscita reflexões sobre os limites entre a oferta de atendimento especializado e a reprodução de mecanismos de segregação escolar, considerando que a matrícula no ensino comum, isoladamente, não assegura condições efetivas de participação e aprendizagem.

Sob a perspectiva teórica, Mantoan (2003) compreende a inclusão como um processo de transformação das práticas pedagógicas e da organização escolar, enquanto Sassaki (2009) destaca a eliminação das barreiras que restringem a participação social. Carvalho (2012) enfatiza a necessidade de reconhecer as especificidades educacionais sem convertê-las em justificativas para o isolamento.

De maneira complementar, Mittler (2008) e Glat e Nogueira (2003) ressaltam a importância da reorganização institucional, da formação docente e da construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. Essas contribuições fundamentam a compreensão de que a inclusão exige condições estruturais, pedagógicas e institucionais que ultrapassam a simples inserção física dos estudantes nas classes comuns.

Diante dessas contradições, a investigação orienta-se pela seguinte questão: em que medida a permanência ou o retorno das classes especiais representa uma estratégia de atendimento pedagógico adequado ou um retrocesso na consolidação da educação inclusiva? Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em Lüdke e André (2013) e Gil (2010), mediante análise de produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à Educação Especial brasileira.

As discussões apontam tensões entre a garantia de apoios especializados e o risco de manutenção de estruturas segregadoras, evidenciando que o atendimento às necessidades específicas não deve comprometer o direito à convivência e à participação escolar.

Nesse sentido, o estudo tem como objetivo analisar criticamente a permanência e as propostas de retorno das classes especiais na Educação Especial brasileira, discutindo suas implicações para a garantia do direito à educação inclusiva. Conclui-se que a efetivação desse direito exige políticas públicas contínuas, formação docente, acessibilidade e articulação entre o ensino comum e o AEE, de modo que as diferenças sejam reconhecidas como elementos constitutivos da prática educativa, e não como justificativas para a segregação escolar.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Para o desenvolvimento da investigação, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, visando compreender as dimensões históricas, políticas e pedagógicas relacionadas à Educação Especial brasileira e às controvérsias acerca da manutenção ou do retorno das classes especiais. Conforme Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa favorece a interpretação dos fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os contextos sociais e institucionais nos quais se desenvolvem.

Fundamentada em Gil (2010), a pesquisa bibliográfica compreendeu o levantamento, a seleção e a leitura analítica de produções acadêmicas sobre educação inclusiva, segregação escolar, formação docente e Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo como principais referenciais Mantoan (2003), Mittler (2008), Sassaki (2009), Carvalho (2012) e Glat e Nogueira (2003).

No âmbito da análise documental, foram examinados nove marcos legais e políticos: Constituição Federal de 1988; Lei nº 9.394/1996; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Lei nº 12.764/2012; Lei nº 13.146/2015; Decreto nº 10.502/2020; Decreto nº 11.370/2023; Decreto nº 12.686/2025; e Decreto nº 12.773/2025. A seleção considerou a pertinência desses documentos para a compreensão das diretrizes relativas à escolarização em classes

comuns, à organização das classes especiais, à acessibilidade, ao AEE e à oferta de apoios pedagógicos.

Em termos procedimentais, a investigação foi organizada em três etapas articuladas. A primeira consistiu no levantamento e na seleção das fontes bibliográficas e documentais pertinentes ao objeto de estudo. Na segunda, realizou-se a leitura analítica e a organização das informações em categorias temáticas: inclusão escolar, segregação, acessibilidade e apoios especializados, participação e aprendizagem pertencimento e formação docente.

A terceira etapa compreendeu a análise interpretativa e comparativa dos referenciais teóricos e dos dispositivos normativos, buscando identificar convergências, contradições e possíveis implicações da manutenção das classes especiais para a efetivação do direito à educação inclusiva.

Quanto à sistematização dos dados, a interpretação foi orientada pela distinção entre o AEE, compreendido como serviço de apoio à escolarização, e as classes especiais, caracterizadas como uma forma de organização do atendimento educacional. Consideraram-se, ainda, as condições necessárias à participação e à aprendizagem dos estudantes, especialmente a formação docente, a acessibilidade, as tecnologias assistivas, o planejamento pedagógico individualizado e a articulação entre os serviços especializados e o ensino comum.

No que se refere aos aspectos éticos, foram utilizadas exclusivamente produções acadêmicas e documentos públicos, sem participação direta de seres humanos, aplicação de questionários, realização de entrevistas ou observações escolares. Considerando a natureza bibliográfica e documental da investigação, não houve submissão ao sistema CEP/Conep, em consonância com as disposições aplicáveis da Resolução CNS nº 510/2016. Tampouco foram utilizadas imagens de pessoas ou materiais que demandassem autorização específica de uso de imagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Marcos legais e políticos da Educação Especial na perspectiva inclusiva

A trajetória da Educação Especial brasileira evidencia transformações nas concepções de deficiência, escolarização e direito à educação, passando de modelos

predominantemente segregadores para perspectivas fundamentadas na inclusão. Nesse processo, a Declaração de Salamanca (1994) constituiu uma referência internacional ao defender a escolarização conjunta de crianças com diferentes características e necessidades educacionais, influenciando a formulação de políticas voltadas à diversidade e à igualdade de oportunidades.

No ordenamento jurídico brasileiro, a Constituição Federal de 1988 assegurou a educação como direito de todos e estabeleceu a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Posteriormente, a Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012 e a Lei nº 13.146/2015 fortaleceram a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial, reconhecendo a necessidade de recursos pedagógicos, acessibilidade e serviços especializados articulados ao ensino comum.

Entretanto, a publicação do Decreto nº 10.502/2020 intensificou as controvérsias sobre a manutenção de escolas e classes especiais, ao reconhecê-las como possibilidades de atendimento educacional. Após questionamentos jurídicos e sua suspensão pelo Supremo Tribunal Federal, o decreto foi revogado pelo Decreto nº 11.370/2023.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirmou a perspectiva inclusiva, estabelecendo diretrizes para a organização dos apoios educacionais e do planejamento individualizado. Essas mudanças evidenciam que a consolidação do direito à educação inclusiva permanece atravessada por disputas políticas e pedagógicas acerca das formas de atendimento aos estudantes.

3.2 Fundamentos teóricos da inclusão: diferença, participação e pertencimento

A compreensão da inclusão escolar pressupõe reconhecer que as dificuldades de aprendizagem e participação não decorrem exclusivamente das características individuais dos estudantes, mas também das barreiras produzidas pela organização dos sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003) defende a transformação das práticas pedagógicas e das estruturas escolares, questionando modelos que classificam os

estudantes segundo padrões homogêneos de aprendizagem. Para a autora, a inclusão exige o reconhecimento das diferenças como dimensões constitutivas do processo educativo, sem convertê-las em justificativas para a separação.

Em perspectiva complementar, Sassaki (2009) compreende a inclusão como um processo bilateral, no qual as instituições devem eliminar barreiras que restringem a participação social. Carvalho (2012) enfatiza que o reconhecimento das necessidades educacionais específicas deve orientar a oferta de apoios pedagógicos, sem reduzir os estudantes aos diagnósticos ou legitimar práticas de isolamento.

Essas contribuições evidenciam que a equidade educacional não corresponde à uniformização do ensino, mas à garantia de condições diferenciadas para o exercício de direitos comuns.

Sob o enfoque institucional, Mittler (2008) relaciona a inclusão à reorganização do currículo, da avaliação e das práticas escolares, destacando que o pertencimento ultrapassa a presença física na sala de aula. Glat e Nogueira (2003), por sua vez, ressaltam a importância da formação docente e das mudanças estruturais e culturais necessárias à efetivação da educação inclusiva.

Desse modo, a articulação entre professores do ensino comum, profissionais especializados, gestores e famílias constitui uma condição relevante para o desenvolvimento de práticas que assegurem participação, aprendizagem e reconhecimento das singularidades.

3.3 Da garantia de matrícula à construção de uma escola efetivamente inclusiva

A efetivação da Educação Especial inclusiva requer a superação de práticas que restringem o direito à educação à matrícula em classes comuns. Conforme Mantoan (2003), a organização escolar precisa reconhecer diferentes ritmos, experiências e formas de aprendizagem, promovendo estratégias pedagógicas diversificadas e processos avaliativos comprometidos com o desenvolvimento dos estudantes.

Nessa direção, a flexibilização curricular deve ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, sem produzir percursos paralelos que comprometam a participação nas experiências coletivas.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado constitui um serviço fundamental para identificar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade,

devendo atuar de maneira articulada ao ensino comum. O Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) podem contribuir para o planejamento colaborativo, desde que sejam utilizados como instrumentos pedagógicos dinâmicos, orientados pelas potencialidades, necessidades e condições de aprendizagem dos estudantes.

Como destaca Mittler (2008), a inclusão demanda responsabilidade institucional compartilhada, não podendo depender exclusivamente da atuação de profissionais especializados.

Por outro lado, as dificuldades relacionadas à insuficiência de recursos, à formação docente e à disponibilidade de apoios educacionais não devem ser utilizadas para justificar a manutenção de estruturas segregadoras. Sassaki (2009) ressalta que a eliminação das barreiras atitudinais é indispensável à participação social, enquanto Glat e Nogueira (2003) evidenciam a necessidade de formação profissional e reorganização das práticas escolares.

Assim, o atendimento especializado representa um avanço quando amplia as oportunidades de aprendizagem e convivência, mas pode configurar um retrocesso quando substitui a escolarização comum e restringe o pertencimento dos estudantes à comunidade escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental dos nove marcos normativos selecionados permitiu identificar quatro categorias analíticas: direito à escolarização inclusiva; tensões entre inclusão e segregação; acessibilidade e apoios especializados; e implementação e continuidade das políticas inclusivas. A sistematização dos achados evidenciou avanços na garantia jurídica do direito à educação, mas também contradições relacionadas à organização dos serviços especializados e à permanência de concepções que admitem a separação dos estudantes como alternativa pedagógica.

4.1 Direito à escolarização inclusiva

Os resultados evidenciaram a progressiva consolidação do direito à escolarização inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº 13.146/2015 constituem referências fundamentais para a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Embora apresentem especificidades quanto à organização dos serviços, esses documentos orientam a construção de condições educacionais que reconheçam as diferenças e enfrentem as barreiras à escolarização.

Sob essa perspectiva, Mantoan (2003) sustenta que a inclusão pressupõe a transformação das práticas pedagógicas e da organização escolar, superando modelos fundamentados na homogeneização dos estudantes.

A análise indica que a garantia de matrícula representa uma conquista jurídica relevante, mas insuficiente quando desvinculada das condições necessárias à aprendizagem e à participação. Desse modo, a efetivação do direito à educação exige que os princípios normativos sejam incorporados ao planejamento pedagógico e às práticas institucionais.

4.2 Tensões entre inclusão e segregação

No campo das disputas político-normativas, o Decreto nº 10.502/2020 constituiu um marco de controvérsia ao admitir escolas e classes especializadas como alternativas de atendimento educacional. Sua suspensão pelo Supremo Tribunal Federal e posterior revogação pelo Decreto nº 11.370/2023 evidenciaram tensões entre diferentes concepções de escolarização.

A análise desses documentos permite identificar o risco de que a oferta de espaços separados, quando permanente e substitutiva do ensino comum, reproduza mecanismos históricos de segregação.

Em consonância com Sassaki (2009), a inclusão exige a eliminação das barreiras institucionais e atitudinais que restringem a participação das pessoas com deficiência. Carvalho (2012) acrescenta que o reconhecimento das necessidades específicas deve orientar a organização de apoios pedagógicos, sem justificar o isolamento.

Nessa direção, os achados indicam que a diferenciação do atendimento constitui um avanço quando amplia oportunidades educacionais, mas pode representar um retrocesso quando compromete a convivência, o pertencimento e o acesso às experiências coletivas de aprendizagem.

4.3 Acessibilidade e apoios especializados

Quanto à organização dos serviços educacionais, os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 reafirmaram a perspectiva inclusiva, estabelecendo diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), os recursos de acessibilidade e o planejamento educacional individualizado. A análise evidenciou a importância de distinguir o AEE, enquanto serviço articulado à escolarização comum, das classes especiais organizadas como espaços substitutivos. Essa diferenciação é fundamental para compreender que a garantia de atendimento específico não pressupõe, necessariamente, a separação dos estudantes.

Nesse contexto, Mittler (2008) destaca que a inclusão envolve a reorganização institucional e a construção de experiências de participação e pertencimento. Os resultados apontam que o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) constituem instrumentos relevantes para identificar barreiras, potencialidades e estratégias pedagógicas, desde que articulados ao currículo comum. Entretanto, sua existência formal não assegura, isoladamente, a efetividade da inclusão, sendo necessária a atuação colaborativa entre professores, profissionais especializados, gestores e familiares.

4.4 Implementação e continuidade das políticas inclusivas

A última categoria evidenciou que a consolidação das políticas inclusivas depende da articulação entre garantias normativas e condições institucionais de implementação. Embora os documentos analisados estabeleçam direitos e orientações para a organização dos serviços, sua efetivação requer investimentos em acessibilidade, formação docente, tecnologias assistivas, recursos pedagógicos e acompanhamento educacional. Conforme Glat e Nogueira (2003), a inclusão pressupõe transformações estruturais e culturais que ultrapassam a presença física dos estudantes nas classes comuns.

Diante dessas constatações, a análise interpretativa indica que a manutenção ou o retorno das classes especiais, quando configurados como alternativas permanentes e substitutivas da escolarização comum, representam riscos à consolidação da educação inclusiva. Em contrapartida, os serviços especializados articulados ao ensino regular constituem estratégias fundamentais para assegurar condições de aprendizagem e

participação. Conclui-se, a partir do corpus documental e dos referenciais teóricos examinados, que o avanço educacional não se define pela separação dos estudantes, mas pela capacidade dos sistemas de ensino de oferecer apoios adequados em ambientes inclusivos, conciliando o direito de aprender com o direito à convivência e ao pertencimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou analisar criticamente as controvérsias relacionadas à manutenção e ao retorno das classes especiais na Educação Especial brasileira, considerando os marcos normativos e os fundamentos teóricos da educação inclusiva. Os resultados evidenciaram avanços na consolidação do direito à escolarização em classes comuns, embora persistam tensões entre a garantia de atendimento especializado e os riscos de reprodução de práticas segregadoras.

Nesse contexto, constatou-se que a organização de classes especiais como espaços permanentes e substitutivos da escolarização comum pode representar um retrocesso educacional, ao restringir oportunidades de convivência, participação e pertencimento.

Entretanto, a efetivação da inclusão não se limita à matrícula, exigindo acessibilidade, formação docente, recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e Atendimento Educacional Especializado (AEE), articulados às necessidades dos estudantes e ao currículo comum.

À luz das contribuições de Mantoan (2003), Sassaki (2009), Carvalho (2012), Mittler (2008) e Glat e Nogueira (2003), compreende-se que a educação inclusiva pressupõe transformações estruturais, pedagógicas e culturais, orientadas pela eliminação de barreiras e pelo reconhecimento das diferenças.

Nessa perspectiva, o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) constituem instrumentos relevantes para o planejamento colaborativo e a organização dos apoios necessários à aprendizagem.

Como contribuição à prática educacional, o estudo ressalta a importância do fortalecimento das políticas públicas inclusivas, da formação continuada e da articulação entre professores, profissionais especializados, gestores e famílias.

Reconhecem-se, contudo, os limites da investigação bibliográfica e documental, que não permite avaliar diretamente as condições de implementação dessas políticas nas instituições escolares. Recomenda-se, portanto, a realização de pesquisas empíricas que investiguem as experiências de estudantes, professores e familiares, bem como os efeitos das diferentes formas de organização do atendimento educacional sobre a aprendizagem e a participação.

Para tanto, o avanço da Educação Especial brasileira depende da consolidação de sistemas educacionais capazes de assegurar apoios especializados sem comprometer a escolarização coletiva. Assim, o desafio não consiste em opor inclusão e atendimento especializado, mas em garantir sua articulação, reconhecendo o direito de aprender e o direito de conviver como dimensões indissociáveis de uma educação democrática, equitativa e socialmente justa.

Palavras-chave: A Educação Especial Inclusiva; Classes Especiais, Segregação Escolar; Política Educacional; Atendimento Educacional Especializado (AEE).

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. 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). Brasília, DF: Presidência da República,2015. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Integração**, Brasília, DF, v. 14, n. 24, p. 22-27, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.