

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA ACESSIBILIDADE NA LEI Nº 14.533/2023 E EM SEUS DESDOBRAMENTOS NORMATIVOS

Carlos Everton Costa Leal de Sousa¹
Rozineide Iraci Pereira da Silva²

RESUMO: Este artigo analisa o tratamento conferido à inclusão de estudantes com deficiência e à acessibilidade na Política Nacional de Educação Digital, instituída pela Lei nº 14.533/2023, e em seus principais desdobramentos normativos. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de análise documental de atos normativos federais, tendo como corpus a referida lei, o Decreto nº 11.713/2023, a Lei nº 15.100/2025, o Decreto nº 12.385/2025, o Parecer CNE/CEB nº 4/2025 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025. A análise orientou-se pela dimensão programática da acessibilidade e por referenciais do campo da política educacional, considerando a localização das menções, sua natureza normativa, sua condicionalidade e sua vinculação a mecanismos de execução. Os resultados indicam que a acessibilidade comparece de modo reconhecível no plano dos princípios, sobretudo no eixo Educação Digital Escolar, mas rarefaz-se à medida que a norma se aproxima dos instrumentos de execução, estando ausente da estratégia de conectividade, das metas de acompanhamento, dos planos de formação docente e da definição operacional que orientará a implementação curricular. Conclui-se que o distanciamento entre norma e prática escolar encontra-se, nesse aspecto, inscrito no próprio desenho da política.

Palavras-chave: Política educacional. Educação digital. Acessibilidade.

1

ABSTRACT: This article analyzes the treatment given to the inclusion of students with disabilities and to accessibility in the National Digital Education Policy, established by Law No. 14,533/2023, and in its main normative developments. This is a qualitative, exploratory and descriptive study, developed through documentary analysis of federal normative acts, with a corpus comprising the aforementioned law, Decree No. 11,713/2023, Law No. 15,100/2025, Decree No. 12,385/2025, Opinion CNE/CEB No. 4/2025 and Resolution CNE/CEB No. 2/2025. The analysis was guided by the programmatic dimension of accessibility and by references from the field of educational policy, considering the location of the mentions, their normative nature, their conditionality and their linkage to implementation mechanisms. The results indicate that accessibility appears recognizably at the level of principles, especially in the School Digital Education axis, but becomes scarce as the norm approaches the instruments of execution, being absent from the connectivity strategy, the monitoring targets, the teacher training plans and the operational definition that will guide curricular implementation. It is concluded that the gap between norm and school practice is, in this respect, inscribed in the very design of the policy.

Keywords: Educational policy. Digital education. Accessibility.

¹Pós-graduado em Redes de computadores (Área de conhecimento: Tecnologia da informação) pela Escola Superior Aberta do Brasil - ESAB. Mestrando em Ciência da Educação pela Christian Business School - CBS. UNICET - CENTRO UNIVERSITÁRIO, Centro de Educação Tecnológica de Teresina - CET e Christian Business School (CBS). :

²Professora Orientadora, Christian Business School Ph.D. e Doutora em Ciências da Educação. (CBS).

INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias digitais à educação tem ocupado posição central nas agendas de políticas públicas educacionais, movimento que se intensificou a partir da terceira década do século XXI. No Brasil, esse processo culminou na instituição da Política Nacional de Educação Digital (PNED), por meio da Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, que estrutura, em torno de quatro eixos, um conjunto articulado de programas e ações voltados ao acesso da população a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade declarada para as populações mais vulneráveis (BRASIL, 2023a).

A relevância dessa política para o debate sobre inclusão decorre de uma constatação recorrente na literatura educacional: a presença das tecnologias digitais na escola, por si só, não assegura a participação de todos os estudantes. A efetivação de práticas inclusivas mediadas por tecnologia depende menos da disponibilidade do recurso e mais das condições pedagógicas, formativas e institucionais em que esse recurso é utilizado (MANTOAN, 2003; KENSKI, 2012). Quando essas condições não se articulam, evidencia-se uma distância entre o que os documentos oficiais preconizam e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar, sobretudo na escola pública, em que as desigualdades se manifestam com maior intensidade.

No campo da educação inclusiva, essa distância assume contornos particulares. A

2
legislação brasileira consolidou, ao longo das últimas décadas, um arcabouço robusto de garantia do direito à educação das pessoas com deficiência, do qual são exemplos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015). A afirmação desse direito no plano normativo, contudo, não se traduz automaticamente em sua incorporação efetiva às políticas setoriais que, embora não tratem especificamente de educação especial, produzem efeitos diretos sobre as condições de escolarização desse público. As políticas de educação digital situam-se precisamente nesse ponto de intersecção, na medida em que definem como as tecnologias serão disponibilizadas, para quem e com quais finalidades.

Justifica-se, portanto, examinar de que modo a Política Nacional de Educação Digital incorpora, ou deixa de incorporar, a perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência em sua formulação. Trata-se de uma política recente, cuja regulamentação e cujos desdobramentos normativos ainda se encontram em processo de implementação, o que torna oportuna a análise de seu texto e das normas que o sucedem. Compreender como a acessibilidade e a inclusão

comparecem nesse arcabouço permite antecipar tensões e lacunas que tendem a se refletir na prática escolar, contribuindo para o aprimoramento da própria política e para o debate acadêmico sobre a relação entre tecnologia e inclusão.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão norteadora: de que forma a inclusão de estudantes com deficiência e a acessibilidade são contempladas na Política Nacional de Educação Digital e em seus principais desdobramentos normativos? A partir dessa questão, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o tratamento conferido à inclusão e à acessibilidade no texto da Lei nº 14.533/2023 e nos atos normativos que a regulamentam e complementam. De forma específica, pretende-se: (a) identificar em que eixos e dispositivos da PNED as referências à inclusão de pessoas com deficiência e à acessibilidade estão presentes; (b) caracterizar a natureza dessas referências, distinguindo entre princípios, estratégias prioritárias e disposições de caráter excepcional; e (c) discutir as implicações dessa configuração para a efetivação de uma educação digital inclusiva na escola pública, com atenção às especificidades da educação profissional e tecnológica.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, desenvolvida por meio de análise documental de atos normativos federais. A escolha desse percurso justifica-se pela natureza do objeto, constituído por documentos oficiais cujo exame requer interpretação sistemática de seu conteúdo, e não tratamento estatístico. Para além desta introdução, o artigo apresenta o referencial teórico que fundamenta a discussão, descreve os procedimentos metodológicos adotados, expõe e discute os resultados da análise documental e, por fim, sintetiza as principais conclusões do estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSIBILIDADE: DIMENSÕES DE UM CONCEITO

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento de que todos os estudantes possuem direito à educação, cabendo aos sistemas de ensino organizar-se de modo a assegurar condições efetivas de acesso, participação e aprendizagem (UNESCO, 1994). Essa perspectiva desloca o foco da limitação individual para as barreiras produzidas pelo próprio ambiente educacional, atribuindo à escola a responsabilidade de construir respostas pedagógicas adequadas à diversidade (MANTOAN, 2003).

No ordenamento jurídico brasileiro, esse entendimento consolidou-se progressivamente, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que estabelecem a igualdade de oportunidades e a acessibilidade como princípios estruturantes do direito à educação (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015). A consolidação normativa, contudo, não assegura por si mesma a transformação das condições concretas de escolarização, uma vez que a efetivação desses princípios depende de sua incorporação às políticas que organizam o cotidiano escolar.

Nesse contexto, o conceito de acessibilidade assume centralidade analítica. Sassaki (2009) propõe compreendê-la a partir de seis dimensões articuladas: arquitetônica, referente à ausência de barreiras físicas; comunicacional, relativa às formas de comunicação entre as pessoas; metodológica, concernente aos métodos e técnicas empregados no ensino; instrumental, relacionada a ferramentas, utensílios e equipamentos; atitudinal, vinculada à superação de preconceitos e estigmas; e programática, definida pela ausência de barreiras embutidas em políticas públicas, legislações e normas.

A dimensão programática reveste-se de particular relevância para o exame de políticas educacionais. Diferentemente das barreiras físicas, cuja existência é imediatamente perceptível, as barreiras programáticas operam de modo silencioso, na medida em que se manifestam pela ausência de previsão normativa, pela imprecisão de formulações ou pelo posicionamento secundário conferido à acessibilidade no interior de um documento oficial. Trata-se, portanto, de barreiras que se identificam menos pelo que os textos afirmam e mais pelo que deixam de estabelecer, o que exige do pesquisador atenção metodológica específica.

À luz dessas considerações, compreende-se que a análise da inclusão em uma política educacional não se esgota na verificação da presença de menções à deficiência ou à acessibilidade. Requer, adicionalmente, o exame da posição que tais menções ocupam na arquitetura do documento, da natureza normativa que lhes é atribuída e de sua vinculação a mecanismos de execução e de acompanhamento.

A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O TEXTO NORMATIVO COMO OBJETO

O campo da pesquisa em política educacional dispõe de referenciais consolidados para o exame de documentos oficiais. Entre eles, destaca-se a abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe e difundida no Brasil por Mainardes J (2006), que

propõe a análise das políticas a partir de contextos inter-relacionados, entre os quais o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Essa perspectiva permite compreender a política não como um produto acabado e linear, mas como processo sujeito a disputas, reinterpretações e recontextualizações.

O contexto da produção do texto interessa particularmente a esta investigação. Nele, os documentos oficiais são compreendidos como resultado de negociações entre interesses distintos, o que se reflete na linguagem adotada, nas ênfases atribuídas a determinados temas e nas omissões que os textos comportam. Sob essa perspectiva, o texto normativo não constitui registro neutro de intenções, mas expressão de escolhas que produzem efeitos sobre a implementação subsequente da política (MAINARDES, 2006).

Em direção convergente, Shiroma, Campos e Garcia (2005) oferecem subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos de política educacional, propondo que os textos sejam tomados como produtos e produtores de orientações políticas. As autoras argumentam que a leitura desses documentos deve captar não apenas aquilo que enunciam, mas também aquilo que silenciam, uma vez que os sentidos não se encontram dados nas palavras, mas são produzidos na relação entre o documento, seus textos complementares e o contexto de sua elaboração.

Essa orientação metodológica mostra-se especialmente pertinente quando o objeto de análise é a presença ou a ausência de determinado público em uma política setorial. Nesses casos, o silêncio normativo não configura mero detalhe redacional, mas elemento constitutivo do desenho da política, com implicações diretas sobre a distribuição de recursos, a definição de responsabilidades e o estabelecimento de metas. Convém ressaltar que a adoção dessas ferramentas analíticas não pressupõe juízo prévio sobre a política examinada, mas permite descrever com precisão como determinado tema comparece em um conjunto normativo, distinguindo entre menções de caráter principiológico, estratégias vinculadas a ações concretas e disposições de natureza excepcional, cujos efeitos práticos diferem substancialmente entre si.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DIGITAL: ESTRUTURA E DEBATE ACADÊMICO

A presença das tecnologias digitais na educação brasileira antecede a formulação de uma política nacional específica, tendo se manifestado, ao longo das últimas décadas, em programas voltados à informática educativa e à conectividade escolar. Pacheco e Oliveira (2026), ao

situarem a PNED nessa trajetória, observam que a política representa avanço no debate sobre educação digital no país, ainda que persistam questões relativas à sua concepção pedagógica. A ampliação do acesso a dispositivos e a intensificação do uso de plataformas digitais evidenciaram a necessidade de articulação entre ações até então dispersas, exigindo tratamento sistêmico do tema.

Nesse cenário, a Lei nº 14.533/2023 instituiu a Política Nacional de Educação Digital, estruturada em quatro eixos: Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; e Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação. A política define-se como instância de articulação entre programas e ações de diferentes entes federados, sem substituir outras políticas de educação digital, capacitação profissional ou ampliação de infraestrutura (BRASIL, 2023a). Sua regulamentação incluiu a instituição da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, voltada à universalização da conectividade nos estabelecimentos públicos de educação básica (BRASIL, 2023b).

A produção acadêmica sobre a PNED, ainda em construção em razão do caráter recente da política, tem examinado seus fundamentos conceituais e suas estratégias. Pacheco e Oliveira (2026), ao analisarem a política com base na abordagem do ciclo de políticas, com ênfase no contexto da escrita do texto, observam que, embora represente avanço no debate sobre educação digital no Brasil, a política apresenta lacunas que necessitam ser sanadas para assegurar uma implementação inclusiva e democrática.

Essa constatação sugere que o exame das lacunas da PNED constitui campo de investigação produtivo. Se a literatura já identifica insuficiências relativas à concepção pedagógica e às condições de implementação, permanece pouco explorada a questão de como a política contempla, especificamente, os estudantes com deficiência, público cuja participação nos processos de educação digital depende de condições de acessibilidade que não se confundem com a mera disponibilização de conectividade e equipamentos. É precisamente nessa lacuna que se situa o presente estudo, ao propor o exame sistemático do tratamento conferido à inclusão e à acessibilidade no texto da PNED e em seus desdobramentos normativos, mobilizando, para tanto, as dimensões da acessibilidade propostas por Sassaki (2009) e os subsídios metodológicos oferecidos pela análise de documentos de política educacional.

MÉTODOS

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de análise documental de atos normativos federais. A escolha desse percurso metodológico decorre da natureza do objeto investigado, constituído por documentos oficiais cuja compreensão requer interpretação sistemática de seu conteúdo, de sua organização interna e das relações que estabelecem entre si, e não tratamento estatístico.

O corpus documental foi delimitado a partir do critério de pertinência normativa direta ao objeto da pesquisa, reunindo os atos que instituem a Política Nacional de Educação Digital e aqueles que a regulamentam ou que disciplinam o uso de tecnologias digitais na educação básica. Integram o corpus a Lei nº 14.533/2023, que institui a PNED (BRASIL, 2023a); o Decreto nº 11.713/2023, que institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (BRASIL, 2023b); a Lei nº 15.100/2025, que dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes (BRASIL, 2025a); o Decreto nº 12.385/2025, que a regulamenta (BRASIL, 2025b); o Parecer CNE/CEB nº 4/2025, que fundamenta as diretrizes operacionais (BRASIL, 2025c); e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025, que as institui (BRASIL, 2025d). Como quadro normativo de referência, foram consideradas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

7

A inclusão conjunta desses documentos justifica-se metodologicamente. Conforme argumentam Shiroma, Campos e Garcia (2005), a análise de documentos de política educacional não deve restringir-se a um texto isolado, mas considerar suas versões, seus textos complementares e o contexto de sua produção, de modo a apreender os sentidos que se constroem na relação entre eles. Nessa perspectiva, o exame da cadeia normativa que se estende da lei instituidora aos atos que a regulamentam permite identificar continuidades, deslocamentos e reformulações que não se evidenciam na leitura de um documento tomado isoladamente. A inclusão do parecer que fundamenta a resolução mostra-se particularmente pertinente, uma vez que permite cotejar a formulação técnica proposta pelo órgão normativo com o texto efetivamente positivado, evidenciando o que se conserva e o que se perde nessa passagem.

O procedimento analítico organizou-se em quatro etapas. Na primeira, procedeu-se à leitura integral de cada documento, com vistas à apreensão de sua estrutura, de seus objetivos declarados e de sua organização interna. Na segunda etapa, realizou-se o mapeamento

sistemático das ocorrências dos termos acessibilidade, deficiência, inclusão, tecnologia assistiva, educação especial, atendimento educacional especializado e barreira, registrando-se, para cada ocorrência, sua localização precisa no texto. Na terceira etapa, as ocorrências foram classificadas segundo categorias analíticas previamente definidas. Na quarta etapa, procedeu-se à análise comparativa entre os documentos, com atenção às modificações introduzidas pelos atos regulamentadores em relação ao texto legal que lhes dá fundamento.

As categorias analíticas foram construídas a partir da articulação entre o referencial teórico adotado e as características do próprio corpus. A primeira categoria, localização, registra o eixo, o título ou o artigo em que a menção comparece, permitindo identificar sua posição na arquitetura do documento. A segunda categoria, natureza normativa, distingue entre menções que operam como princípio ou objetivo, como estratégia prioritária, como obrigação operacional ou como exceção a uma vedação, uma vez que tais formulações produzem efeitos jurídicos e práticos distintos. A terceira categoria, condicionalidade, verifica se o acesso ou a garantia enunciada é incondicionada ou se depende de comprovação documental ou de procedimento prévio. A quarta categoria, vinculação a mecanismos de execução, examina se a menção se articula a metas, indicadores, instâncias de governança ou fontes de financiamento previstas no próprio documento.

Cumprе destacar que a análise orientou-se pela dimensão programática da acessibilidade, conforme formulada por Sassaki (2009), segundo a qual as barreiras podem estar embutidas em políticas públicas, legislações e normas. Sob essa perspectiva, o exame considerou não apenas a presença das menções, mas igualmente sua ausência em dispositivos nos quais seria pertinente, uma vez que o silêncio normativo constitui elemento significativo do desenho de uma política e não mera lacuna redacional. Essa orientação dialoga com o contexto da produção do texto, tal como proposto na abordagem do ciclo de políticas, em que os documentos são compreendidos como resultado de escolhas e negociações que se manifestam tanto naquilo que enunciam quanto naquilo que omitem (MAINARDES, 2006).

Por tratar-se de pesquisa documental realizada exclusivamente sobre atos normativos de domínio público, disponíveis nos repositórios oficiais da administração federal, não houve coleta de dados junto a seres humanos, o que dispensa a submissão do estudo a comitê de ética em pesquisa. Foram observados, contudo, os princípios éticos que orientam a produção científica, especialmente no que se refere à fidelidade na reprodução do conteúdo normativo, à

precisão das referências aos dispositivos analisados e à explicitação dos critérios que fundamentaram a interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus documental permite organizar os achados em quatro eixos: a localização das menções à acessibilidade e à deficiência na arquitetura da PNED; a natureza normativa dessas menções; as transformações que sofrem ao longo da cadeia regulamentar; e a articulação, ou ausência dela, com mecanismos de execução e formação.

A LOCALIZAÇÃO DAS MENÇÕES NA ARQUITETURA DA POLÍTICA

O mapeamento das ocorrências dos termos pesquisados na Lei nº 14.533/2023 revela distribuição desigual entre os quatro eixos que estruturam a política. No eixo Educação Digital Escolar, a tecnologia assistiva figura como um dos cinco componentes que organizam o eixo, ao lado do pensamento computacional, do mundo digital, da cultura digital e dos direitos digitais. Nesse mesmo eixo, a adoção de critérios de acessibilidade, com atenção à inclusão dos estudantes com deficiência, comparece entre as estratégias prioritárias enunciadas. No eixo Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação, o texto refere-se ao desenvolvimento de tecnologias acessíveis e inclusivas (BRASIL, 2023a).

9

Nos demais eixos, as ocorrências são ausentes. O eixo Inclusão Digital, que abre a política e lhe empresta a linguagem da inclusão, organiza-se em torno do desenvolvimento de competências digitais da população, do acesso a recursos e da conectividade, com prioridade declarada para populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A inclusão ali mobilizada é de natureza socioeconômica, não se estendendo à condição de deficiência. O eixo Capacitação e Especialização Digital, voltado à qualificação profissional e à inserção no mundo do trabalho, tampouco registra menções ao público da educação especial.

Esse achado sugere que a política opera com duas acepções distintas de inclusão que não se comunicam entre si. A primeira, estruturante, nomeia um eixo inteiro e organiza a distribuição de recursos e conectividade, referindo-se à superação de desigualdades de acesso relacionadas à renda, ao território e à infraestrutura. A segunda, restrita, aparece de forma pontual no interior de outro eixo e refere-se à condição de deficiência. A coexistência dessas duas acepções sob o mesmo significante produz um efeito de sobreposição aparente, na medida

em que a presença abundante do termo inclusão no texto legal pode sugerir uma abrangência que o exame dos dispositivos não confirma.

Cumprе observar que essa constatação não equivale a afirmar a ausência da perspectiva inclusiva na PNED. O reconhecimento da tecnologia assistiva como componente de eixo constitui avanço em relação a políticas anteriores de tecnologia educacional. O que a análise evidencia é a posição periférica que essa perspectiva ocupa na arquitetura da política, restrita a um eixo e ausente daquele que a nomeia.

A NATUREZA NORMATIVA DAS MENÇÕES

A classificação das ocorrências segundo sua natureza normativa revela predominância de formulações principiológicas sobre disposições operacionais. As menções presentes na PNED apresentam-se como componentes de eixo, estratégias prioritárias ou objetivos, sem que a elas se vinculem obrigações determinadas, prazos ou responsabilidades atribuídas a entes específicos.

Essa característica adquire relevo quando confrontada com o dispositivo que estabelece as diretrizes de execução da política, o qual determina que os programas dela decorrentes contemplem metas concretas e mensuráveis para cada eixo (BRASIL, 2023a). O exame do texto legal não identifica, contudo, indicador, meta ou parâmetro de acompanhamento relativo à acessibilidade ou à participação de estudantes com deficiência. A exigência de mensurabilidade permanece, nesse aspecto, sem conteúdo determinado.

O contraste torna-se mais evidente no Decreto nº 11.713/2023, que institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, principal instrumento de execução da conectividade prevista na política. O mapeamento sistemático dos termos pesquisados nesse documento não identificou qualquer ocorrência de acessibilidade, deficiência, tecnologia assistiva, educação especial ou atendimento educacional especializado. O decreto refere-se à equidade de oportunidades de acesso às tecnologias, formulação que, no contexto do documento, remete à distribuição entre escolas e territórios, e não a condições de acessibilidade individual (BRASIL, 2023b).

Esse silêncio é significativo do ponto de vista analítico. Trata-se do ato que define a governança, as instâncias de coordenação e os critérios de priorização do investimento em conectividade e infraestrutura. A ausência de qualquer parâmetro de acessibilidade nesse nível implica que as decisões sobre aquisição de equipamentos, contratação de serviços e definição de

prioridades territoriais podem ser tomadas sem consideração às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, sem que disso decorra descumprimento normativo.

Aplica-se aqui a noção de acessibilidade programática, formulada por Sassaki (2009), segundo a qual as barreiras podem estar embutidas em políticas públicas, legislações e normas. Diferentemente das barreiras físicas, cuja existência se manifesta de modo perceptível, as barreiras programáticas operam pela ausência de previsão, produzindo efeitos concretos sem que se possa identificar dispositivo que as institua. Nessa perspectiva, o silêncio do decreto não configura lacuna redacional, mas elemento constitutivo do desenho da política, conforme propõem Shiroma, Campos e Garcia (2005) ao argumentarem que a leitura de documentos de política deve captar tanto o que enunciam quanto o que silenciam.

AS TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DA CADEIA REGULAMENTAR

A análise comparativa entre os documentos que compõem o corpus evidencia deslocamentos sucessivos no tratamento conferido ao uso de dispositivos digitais por estudantes com deficiência, deslocamentos que não se apreendem no exame isolado de cada ato.

A Lei nº 15.100/2025 estabelece, entre as hipóteses de uso permitido de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, a garantia da acessibilidade e a garantia da inclusão, sem estabelecer condição, procedimento ou exigência documental para o exercício dessas hipóteses (BRASIL, 2025a). No plano legal, portanto, a permissão apresenta-se como incondicionada.

O Decreto nº 12.385/2025, ao regulamentar a lei, reformula essa hipótese. O uso passa a ser permitido a estudantes com deficiência mediante atestado, laudo ou outro documento assinado por profissional de saúde, com indicação do uso do dispositivo como instrumento de tecnologia assistiva. O próprio decreto admite, em parágrafo único, que tais documentos sejam substituídos por outras formas de comprovação, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2025b). Introduz-se, assim, uma condicionalidade de natureza médica que não constava do texto legal.

O Parecer CNE/CEB nº 4/2025 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 operam novo deslocamento. Nesses documentos, a hipótese passa a fundamentar-se prioritariamente no estudo de caso, documento que embasa o Atendimento Educacional Especializado e mapeia as demandas de acessibilidade, admitindo-se atestado ou laudo como alternativa. A resolução acrescenta que as escolas devem mapear os estudantes que necessitam de dispositivos digitais como tecnologias assistivas, garantindo suporte adequado (BRASIL, 2025c; BRASIL, 2025d).

O percurso descreve, portanto, três configurações distintas: direito enunciado sem condição, exigência de comprovação médica e reancoragem em documento de natureza pedagógica. A última configuração aproxima-se mais consistentemente da perspectiva inclusiva, na medida em que desloca a definição da necessidade do campo do diagnóstico para o do planejamento pedagógico, em consonância com o entendimento de que as dificuldades devem ser analisadas a partir da organização do ensino e não apenas da condição individual do estudante (MANTOAN, 2003).

Persiste, contudo, uma questão de ordem estrutural. Em todas as configurações, o uso de dispositivos como recurso de acessibilidade constitui-se como exceção a uma vedação geral, e não como previsão afirmativa de direito. A diferença não é apenas terminológica: exceções exigem enquadramento, e o enquadramento pressupõe procedimento, responsável e possibilidade de indeferimento. A resolução atribui à gestão escolar a responsabilidade pela identificação do enquadramento nas hipóteses de exceção (BRASIL, 2025d), o que transfere para o âmbito de cada estabelecimento uma decisão com implicações diretas sobre o acesso do estudante a seu recurso de aprendizagem.

A ARTICULAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE E COM A IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR

12

O quarto eixo de análise examina a vinculação das menções a mecanismos de execução, com atenção particular à formação de professores e à definição curricular.

O Parecer CNE/CEB nº 4/2025, na seção destinada às exceções relativas à acessibilidade e à inclusão, sintetiza três pontos, entre os quais a capacitação docente, recomendando a promoção de formações que permitam aos professores compreender as funcionalidades dos dispositivos assistivos e integrá-los ao processo de ensino (BRASIL, 2025c). A recomendação é pertinente e converge com a literatura que identifica na formação insuficiente um dos principais obstáculos ao uso pedagógico das tecnologias em contextos inclusivos (KENSKI, 2012; HUMMEL et al., 2024; VIEIRA et al., 2024).

O exame do capítulo do mesmo parecer dedicado à formação e valorização dos profissionais da educação, contudo, não identifica retomada do tema. A discussão organiza-se em torno da formação para a educação digital e midiática, da adequação dos perfis docentes, das modalidades de certificação e do diagnóstico de competências digitais, sem referência à tecnologia assistiva ou às demandas formativas específicas do atendimento a estudantes com

deficiência. A Resolução CNE/CEB nº 2/2025 reproduz essa configuração: seu capítulo sobre formação dos profissionais da educação estabelece estratégias voltadas à implementação da educação digital e midiática e ao uso pedagógico intencional dos dispositivos, sem menção à acessibilidade (BRASIL, 2025d).

Achado de maior alcance emerge da análise das definições operacionais. O Parecer reconhece expressamente que a PNED, em seu eixo Educação Digital Escolar, acrescenta aos três eixos oriundos da Base Nacional Comum Curricular Computação os direitos digitais e as tecnologias assistivas (BRASIL, 2025c). Ao formular, entretanto, a definição de educação digital e midiática que orientará a articulação curricular, o documento delimita a área às competências relativas ao uso de tecnologias, comunicação, análise de informações e mídias, cultura digital, mundo digital e pensamento computacional, declarando-a em consonância com o eixo Educação Digital Escolar da Lei nº 14.533/2023. Os direitos digitais são deslocados para posição de consideração contextual e a tecnologia assistiva não comparece. A Resolução incorpora essa definição em seu capítulo de conceitos (BRASIL, 2025d).

A implicação é relevante. Essa definição constitui a referência para a elaboração dos currículos cuja implementação se torna obrigatória a partir de 2026, conforme estabelece a própria resolução. O componente que a lei instituidora previu como um dos organizadores do eixo curricular não integra, assim, a definição que regerá sua tradução em conteúdos, competências e planos de formação. Configura-se, nesse ponto, hipótese exemplar de barreira programática, na acepção de Sassaki (2009): a exclusão não decorre de vedação expressa, mas do modo como um conceito é operacionalizado.

Convém registrar um contraste que se evidencia na leitura do parecer. O documento dedica passagem substantiva ao racismo algorítmico, discutindo vieses raciais em tecnologias de imagem e em algoritmos empregados em decisões judiciais, e incorpora essa preocupação às diretrizes curriculares, que preveem a identificação dos riscos sociais das tecnologias digitais, incluindo a perpetuação de vieses e exclusões (BRASIL, 2025c; BRASIL, 2025d). Trata-se de tratamento consistente de um eixo de desigualdade, que atravessa a fundamentação teórica e alcança o dispositivo normativo. Não se identifica elaboração equivalente relativa ao capacitismo, ao desenho digital inacessível ou às barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência no ambiente digital. A comparação não sugere hierarquia entre formas de exclusão, mas evidencia que o arcabouço analisado dispõe de recursos conceituais para incorporar

criticamente um eixo de desigualdade e que tais recursos não foram mobilizados no tocante à deficiência.

SÍNTESE DOS ACHADOS

O conjunto dos resultados converge para a identificação de um padrão. A acessibilidade e a inclusão de estudantes com deficiência comparecem no arcabouço normativo da educação digital brasileira de modo reconhecível, sobretudo no plano dos princípios e das enunciações programáticas. À medida, contudo, que a norma se aproxima dos instrumentos de execução, isto é, a estratégia de conectividade, as definições operacionais, os planos de formação docente e as metas de acompanhamento, essas menções rarefazem-se ou desaparecem.

Esse padrão dialoga diretamente com a discussão sobre o distanciamento entre o que preconizam os documentos oficiais e o que se realiza no cotidiano escolar. A análise aqui empreendida sugere que tal distanciamento não se origina exclusivamente na etapa de implementação, como frequentemente se supõe, mas encontra-se inscrito no próprio desenho normativo. Sob a perspectiva do contexto da produção do texto (MAINARDES, 2006), as escolhas que definem onde um tema comparece, com que natureza normativa e vinculado a quais mecanismos de execução constituem determinantes da política tanto quanto as condições materiais de sua realização.

14

Cabe reiterar que os documentos analisados apresentam avanços consideráveis, entre os quais o reconhecimento da tecnologia assistiva no texto legal, a reancoragem pedagógica do estudo de caso e a determinação de mapeamento dos estudantes que necessitam de recursos assistivos. Os achados não sustentam a tese de omissão do arcabouço quanto à deficiência, mas indicam que o tratamento conferido ao tema carece da consistência que a própria política demonstra ser capaz de conferir a outros eixos de desigualdade.

Cumprir destacar, por fim, uma implicação específica para a educação profissional e tecnológica. O eixo Capacitação e Especialização Digital, que trata da qualificação para o mundo do trabalho e alcança diretamente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, figura entre aqueles em que não se identificaram menções à acessibilidade ou à deficiência. A ausência mostra-se particularmente sensível nessa modalidade, uma vez que a transição para o mundo do trabalho constitui etapa em que as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência tendem a se manifestar com maior intensidade. A qualificação digital orientada

à empregabilidade, quando formulada sem parâmetros de acessibilidade, pode reproduzir, no ambiente formativo, as mesmas exclusões que se verificam no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou o tratamento conferido à inclusão de estudantes com deficiência e à acessibilidade na Política Nacional de Educação Digital e em seus principais desdobramentos normativos. A análise documental permitiu constatar que essas referências comparecem no arcabouço examinado, sobretudo no eixo Educação Digital Escolar, no qual a tecnologia assistiva figura como componente organizador e a acessibilidade integra as estratégias prioritárias enunciadas.

Os resultados evidenciam, contudo, que tais referências ocupam posição periférica na arquitetura da política e perdem densidade normativa à medida que o arcabouço avança em direção aos instrumentos de execução. O eixo que nomeia a inclusão mobiliza acepção socioeconômica que não alcança a condição de deficiência; a estratégia de conectividade não registra parâmetros de acessibilidade; as metas de acompanhamento não contemplam indicadores relativos ao tema; e a definição operacional que orientará a implementação curricular obrigatória a partir de 2026 não incorpora a tecnologia assistiva, ainda que o parecer

15

Conclui-se, portanto, que o distanciamento entre a norma e a prática escolar, frequentemente atribuído às condições de implementação, encontra-se, no aspecto examinado, inscrito no próprio desenho da política. As barreiras identificadas não decorrem de vedação expressa, mas do modo como as menções são posicionadas, formuladas e articuladas a mecanismos de execução, configurando aquilo que se compreende como dimensão programática da acessibilidade.

Reconhece-se que o arcabouço analisado apresenta avanços consistentes e que a reancoragem do estudo de caso em documento de natureza pedagógica sinaliza aproximação com a perspectiva inclusiva. Os achados sugerem, entretanto, que a efetivação dessa perspectiva demandaria a incorporação da acessibilidade aos instrumentos de execução da política, e não apenas ao seu plano principiológico.

Como limitação, registra-se que a pesquisa restringiu-se ao exame do texto normativo, não alcançando os contextos de influência e de prática que compõem o ciclo de políticas. Recomenda-se, assim, que investigações futuras examinem a recepção desse arcabouço pelos

sistemas de ensino, com atenção particular à educação profissional e tecnológica, de modo a verificar como as configurações normativas aqui identificadas se traduzem, ou deixam de se traduzir, nas condições concretas de escolarização dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

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, 2015.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Institui a Política Nacional de Educação Digital**. Diário Oficial da União, Brasília, 2023a.

BRASIL. Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023. **Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas**. Diário Oficial da União, Brasília, 2023b.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. **Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 2025a.

BRASIL. Decreto nº 12.385, de 18 de fevereiro de 2025. **Regulamenta a Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025**. Diário Oficial da União, Brasília, 2025b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2025. **Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular do componente educação digital e midiática**. Brasília: CNE, 2025c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025. **Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática**. Diário Oficial da União, Brasília, 2025d.

HUMMEL, E. I. et al. Inovação e TDIC na educação: da formação à reflexão dos professores da educação básica. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 1, p. 103-115, 2024.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PACHECO, M.; OLIVEIRA, N. C. M. de. Política nacional de educação digital: aproximações conceituais e avaliação de estratégias. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 35, n. 82, p. 36-51, 2026.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

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

VIEIRA, L. A. et al. A mediação e a contribuição das Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação para a Educação Inclusiva. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 59-72, 2024.