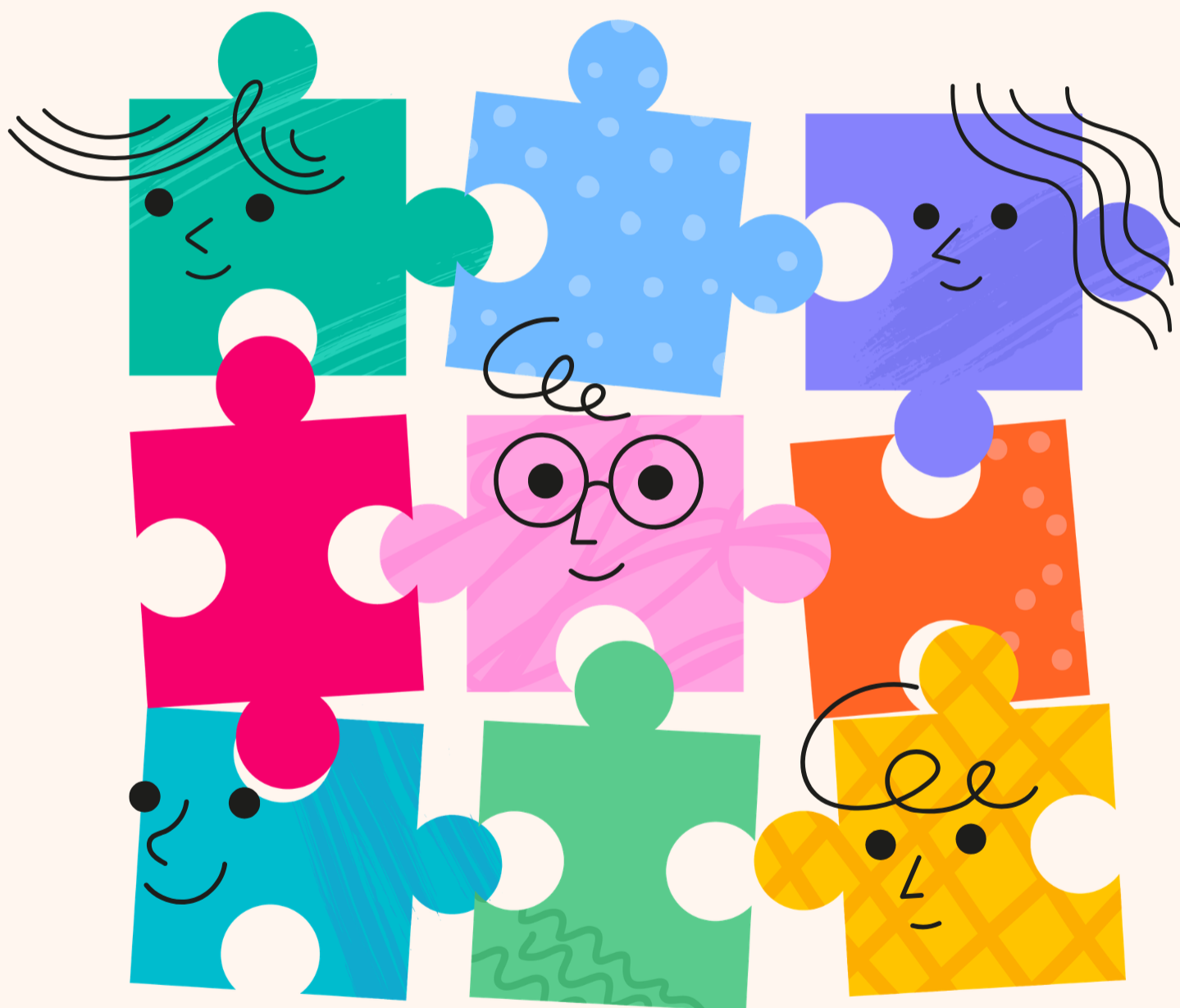


EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A NOVA PNEEI

O que todo professor de educação básica precisa saber



Simone Pereira Pinheiro
Diana Oliveira de Andrade
Elaine Regina Mendes Pinheiro Lisboa
Luiziane Cristine Rocha Lisboa Pestana
Patric Devyd Gomes Vieira

ORGANIZADORES

Simone Pereira Pinheiro
Diana Oliveira de Andrade
Elaine Regina Mendes Pinheiro Lisboa
Luiziane Cristine Rocha Lisboa Pestana
Patric Devyd Gomes Vieira

**A NOVA PNEEI:
o que o professor de educação básica precisa saber**

ISBN: 978-65-83124-48-7

DOI: <https://doi.org/10.58871/33289>

1ª Edição

EDITORA ACADEMIC

Campo Alegre de Lourdes – Bahia, setembro de 2026

Copyright© dos autores e autoras. Todos os direitos reservados.

Esta obra é publicada em acesso aberto. O conteúdo do *e-book*, os dados apresentados, bem como a revisão ortográfica e gramatical são de responsabilidade de seus autores, detentores de todos os Direitos Autorais, que permitem o download e o compartilhamento com a devida atribuição de crédito, mas sem que seja possível alterar a obra de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Revisão e normalização: os autores e autoras.

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
N935	A nova PNEEI [livro eletrônico] : o que o professor de educação básica precisa saber / Simone Pereira Pinheiro... [et al.]. – 1. ed. – Campo Alegre de Lourdes: Editora Academic, 2026. 112 p. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia. ISBN 978-65-83124-48-7 1. Educação inclusiva. 2. Educação especial. 3. Formação de professores. I. Pinheiro, Simone Pereira. II. Andrade, Diana Oliveira de. III. Lisboa, Elaine Regina Mendes Pinheiro. IV. Pestana, Luiziane Cristine Rocha Lisboa. V. Vieira, Patric Devyd Gomes. CDD 371.9
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	4
INTRODUÇÃO: COMO USAR ESTE LIVRO.....	6
1 DA SEGREGAÇÃO À NORMA VIGENTE: PERCURSO HISTÓRICO E ARQUITETURA DA PNEEI	8
Tiago Ferreira Veras	
Sílvia Cleide Piquiá dos Santos	
2 QUEM, POR QUÊ E PARA QUÊ: PÚBLICO, PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E OBJETIVOS.....	25
Michelle Kellen Ramos Brito	
Josiane Coelho Reis	
3 O PROCEDIMENTO: MATRÍCULA, ESTUDO DE CASO, LAUDO E PLANO INDIVIDUALIZADO.....	42
Lucilene de Fátima Pereira Rodrigues	
Tiago Ferreira Veras	
4 OS APOIOS: ACESSIBILIDADE, PROFISSIONAIS, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	62
Márcia Fernanda Lima Barbosa	
5 A ESCOLA E A REDE: GOVERNANÇA, FINANCIAMENTO E INSTITUIÇÕES CONVENIADAS.....	79
Elisângela de Fátima Nascimento Pereira Monroe	
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE A — MODELO DE PLANO INDIVIDUALIZADO	96
APÊNDICE B — QUADRO COMPARATIVO: DECRETO Nº 7.611/2011 E PNEEI 100	
APÊNDICE C — LINHA DO TEMPO NORMATIVA	102
APÊNDICE D — GLOSSÁRIO.....	105
INFORMAÇÃO SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES DA OBRA	108

APRESENTAÇÃO

Este livro nasceu de uma pergunta repetida.

Desde outubro de 2025, quando a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva foi instituída, a mesma dúvida chegou de professores de redes diferentes, em formações diferentes, quase sempre com as mesmas palavras: *afinal, o que mudou para quem está na sala de aula?*

A pergunta é justa e, por vários meses, não teve boa resposta. O texto normativo estava disponível, mas disperso em um decreto, em um segundo decreto que alterou o primeiro menos de dois meses depois e em portarias ministeriais publicadas em 2026. Boa parte do que circulava em cursos e redes sociais já estava desatualizada, porque tomava por vigente a redação de outubro, e não a de dezembro.

Em 30 de junho de 2026, o Ministério da Educação supriu parte importante dessa lacuna ao publicar os catorze volumes dos Cadernos Pedagógicos da PNEEI. São material oficial, gratuito e de boa qualidade, e este livro os cita e recomenda em quase todos os capítulos. Restam, porém, duas coisas que uma coleção ministerial não pode fazer: apresentar a política como narrativa única e contínua, em vez de catorze volumes temáticos, e examinar criticamente o que ela tem de disputado, isto é, a revisão de dezembro de 2025, o lugar das instituições especializadas e o que os dados mostram sobre a distância entre a norma e a escola. É nesses dois espaços que este livro se coloca.

Mais uma vez, coube ao professor da educação básica cumprir uma norma que ninguém lhe explicou.

Os cinco organizadores e os sete autores deste livro trabalham nas redes públicas do Maranhão. Somos professores de atendimento educacional especializado, instrutores de Libras e de Braille, professores de sala comum, coordenadores de programa e formadores de professores, em escolas e secretarias de São Luís, Paço do Lumiar, São José de Ribamar, Rosário e Santana do Maranhão. Vários atuam no Centro de Ensino Especial Pe. João Mohana. A pergunta que abre esta apresentação chegou até nós no lugar em que ela costuma aparecer: na sala dos professores, na reunião de planejamento e na formação continuada da rede.

O livro reúne também as pesquisas que cada um de nós desenvolve, boa parte delas vinculada aos programas de pós-graduação da UEMA e da UFMA, sobre educação de surdos e linguística da Libras, deficiência visual e Braille, altas habilidades e superdotação, transtorno do espectro autista, tecnologia assistiva e formação docente. Nenhum dos capítulos foi escrito de fora da escola.

Escrevemos este livro para o professor da sala de aula comum: aquele que recebe o estudante na turma, precisa planejar a aula de quarta-feira e costuma ser o último a saber das

decisões que afetam o próprio trabalho. Esperamos que seja útil também ao especialista e ao gestor, com quem vários capítulos falam diretamente.

Duas escolhas orientaram a redação.

A primeira foi manter o rigor da fonte. Cada afirmação sobre o que a política determina indica o artigo, o parágrafo e o inciso em que se apoia. O professor não precisa decorá-los, mas saber onde a regra está escrita ajuda a sustentá-la em reunião pedagógica e na conversa com a secretaria.

A segunda foi partir sempre da escola. Todos os capítulos abrem com uma situação concreta, dessas que acontecem em qualquer unidade do país. Nenhuma é hipótese de laboratório: são cenas que se repetem, e é sobre elas que a norma precisa dizer alguma coisa.

Há, neste livro, posições assumidas. Sustentamos que a exigência de laudo, tão enraizada quanto juridicamente infundada, precisa acabar; que adaptar a avaliação não reduz a expectativa e que o currículo do estudante público da educação especial é o mesmo dos demais; e que apoio bem-sucedido é aquele que se torna dispensável. Em um único ponto, o do lugar das instituições especializadas, optamos por apresentar as leituras em confronto sem arbitrar entre elas, porque ali a controvérsia é real e o professor precisa conhecer os dois argumentos antes de formar o seu.

Uma advertência necessária. Este livro descreve a política vigente em agosto de 2026. A norma é recente, foi alterada uma vez e continua em regulamentação. Quem o ler daqui a dois anos deve conferir se houve alterações posteriores.

Agradecemos aos professores das redes em que atuamos, que trouxeram as dúvidas e as situações concretas que aparecem nestas páginas, e às equipes gestoras que abriram as escolas para as perguntas que este livro tenta responder.

Os organizadores

INTRODUÇÃO: COMO USAR ESTE LIVRO

Livros sobre legislação educacional costumam ser escritos para leitura linear e usados de outro modo: o professor os abre na página que responde à dúvida do momento. Este foi organizado assumindo esse uso.

A ORGANIZAÇÃO EM CINCO CAPÍTULOS

O capítulo 1 reconstrói o percurso das políticas de educação especial no Brasil e apresenta a arquitetura normativa vigente: o Decreto nº 12.686/2025, a alteração promovida pelo Decreto nº 12.773/2025 e a regulamentação de 2026. Quem tem pressa pode começar pelo item 1.2.

O capítulo 2 define quem integra o público da educação especial, quais são os princípios da política e o que ela estabelece como diretrizes e objetivos. É a parte que fornece a régua para interpretar os casos que a norma não previu.

O capítulo 3 é o núcleo operacional do livro e segue a ordem em que a escola encontra cada elemento: matrícula na classe comum, estudo de caso, dispensa do laudo e plano individualizado.

O capítulo 4 trata dos apoios: acessibilidade e tecnologia assistiva, atribuições e formação dos profissionais, currículo e avaliação.

O capítulo 5 trata da governança, do financiamento e do tema mais disputado da política, o das instituições especializadas.

O QUE SE REPETE EM CADA CAPÍTULO

Cada item principal abre com uma situação escolar concreta, à qual retorna ao final.

Os boxes "O que isso significa na prática" traduzem o dispositivo em conduta. Quando o tempo for curto, são eles que resumem o item.

As questões para formação continuada. De oito a dezesseis, ao final de cada capítulo. Não são exercícios de fixação: são tarefas de levantamento na própria escola, pensadas para uso em reunião pedagógica, em grupo de estudos ou em formação de rede. Várias exigem abrir documentos, percorrer espaços e conversar com colegas.

OS APÊNDICES

O **Apêndice A** traz modelo de estrutura de plano individualizado, para adaptação pela rede. O **Apêndice B** compara o regime revogado, do Decreto nº 7.611/2011, com a política

vigente. O **Apêndice C** apresenta a linha do tempo normativa, de 1854 a 2026. O **Apêndice D** reúne os termos técnicos empregados no livro.

TRÊS ROTAS DE LEITURA SUGERIDAS

Para quem vai receber um estudante e não sabe por onde começar: itens 2.1, 3.2, 3.3 e 3.4, nessa ordem. São eles que respondem a quem é o público, como identificá-lo, por que o laudo não é condição e o que precisa estar escrito.

Para grupo de estudos ou formação em serviço: um item por encontro, começando pelo 1.2, com as questões finais como tarefa entre um encontro e outro.

Para gestão escolar: itens 3.1, 3.4, 5.1 e 5.2, que tratam de matrícula, institucionalização do plano no projeto político-pedagógico, financiamento e convênios.

UMA OBSERVAÇÃO SOBRE AS FONTES

Os dispositivos são citados com indicação de artigo, parágrafo e inciso, sempre na redação vigente em agosto de 2026, ou seja, considerando as alterações do Decreto nº 12.773/2025. Sempre que a redação original de outubro de 2025 for relevante para compreender a mudança, ela aparece expressamente identificada como tal.

Recomenda-se manter à mão o texto integral dos dois decretos, que este livro explica sem substituir.

Recomenda-se igualmente o download dos catorze volumes dos Cadernos Pedagógicos da PNEEI, publicados pelo Ministério da Educação em 2026 e disponíveis gratuitamente no portal do MEC. Eles são citados ao longo de todo o livro, e as remissões indicam o volume correspondente a cada assunto.

CAPÍTULO 01 - DA SEGREGAÇÃO À NORMA VIGENTE: PERCURSO HISTÓRICO E ARQUITETURA DA PNEEI

DOI: <https://doi.org/10.58871/214.C01>

Tiago Ferreira Veras¹

Silvia Cleide Piquiá dos Santos²

1.1 DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO: PERCURSO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

1.1.1 Por que a história importa para quem está na sala de aula

Uma professora com trinta anos de rede pública já viu a mesma sala mudar de nome quatro vezes. Chamou-se classe especial, depois sala de recursos, depois sala de recursos multifuncionais. Já recebeu estudantes que a escola dizia serem "excepcionais", depois "portadores de deficiência", depois "público-alvo da educação especial". Cada troca de nome veio acompanhada de uma norma nova, de uma formação de dois dias e da sensação, quase sempre correta, de que o cotidiano mudava menos do que o vocabulário.

Essa desconfiança é legítima e merece resposta. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída em outubro de 2025, é apenas o capítulo mais recente de uma trajetória de quase dois séculos. Saber de onde ela vem tem uma utilidade prática: cada dispositivo da norma atual responde a um problema concreto que a escola brasileira produziu em algum momento. Quem conhece o problema entende por que a regra existe.

Esta seção reconstrói esse percurso em seis tempos, do assistencialismo dos institutos imperiais ao vazio normativo que antecedeu a política atual. A reconstrução apoia-se na historiografia consolidada do campo, em especial Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Mendes (2010) e Kassir (2011a), e nos próprios textos normativos.

Uma advertência de método.

Reconstruir uma política pela sequência de suas normas envolve um risco que o historiador da educação conhece bem. Decreto, lei e resolução dizem o que deveria acontecer, e é tentador ler essa sequência como se fosse o relato do que aconteceu. Marta Maria Chagas de Carvalho mostrou que a relação entre o que se prescreve e o que a escola faz nunca é de aplicação direta. Modelos pedagógicos circulam, são apropriados por quem os recebe e, na

¹ Mestre em educação inclusiva pelo Profei/UEMA. Professor tradutor e intérprete de Libras nas redes públicas do Governo do Maranhão e de Paço do Lumiar. E-mail: contato@tiagotils.com.br

² Mestra em Letras. Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Libras, Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino a Distância. E-mail: silpiquia@yahoo.com.br

apropriação, se transformam; Carvalho (2001) acompanha esse percurso no caso da caixa de utensílios, o receituário de ensino que chegou às escolas normais brasileiras e foi lido e usado de modos que seus manuais não previam. A norma não produz a prática; produz o quadro dentro do qual a prática é negociada.

A consequência para este capítulo é direta. Os seis tempos que vêm a seguir são tempos da norma, e não necessariamente tempos da escola. Entre a publicação de um dispositivo e a mudança do que acontece na sala de aula há um intervalo que pode ser de anos, e há redes em que ele nunca se fecha. A professora da cena inicial viu a sala mudar de nome quatro vezes porque a nomenclatura acompanhou a norma. Se a prática mudou junto é outra pergunta, e é uma pergunta empírica, que só se responde olhando para cada rede.

A segunda advertência diz respeito às categorias. É fácil supor que "excepcional", "portador de deficiência" e "público-alvo da educação especial" sejam nomes sucessivos para um mesmo grupo, que existiria antes e independentemente deles. A história da anormalidade escrita por Foucault (2001) desautoriza essa suposição. O anormal não é um dado que a medicina e o direito do século XIX encontraram já pronto: é um objeto que esses saberes constituíram no mesmo movimento em que constituíam os procedimentos de exame, classificação e correção encarregados de tratá-lo.

Aplicada ao percurso brasileiro, a observação tem efeito prático. A classe especial não foi criada porque houvesse, antes dela, um grupo de crianças identificado como incapaz de acompanhar a turma comum. Ela foi um dos instrumentos pelos quais esse grupo passou a existir como categoria escolar, com testes, encaminhamentos e registros próprios. Quem lê o item 1.1.3 com isso em mente entende por que a troca de nomenclatura, quando não vem acompanhada da alteração do procedimento que classifica, muda tão pouco.

A terceira advertência é sobre a escola. Carlota Boto reconstruiu a formação do modelo escolar moderno entre os séculos XVI e XVII e mostrou que essa escola nasceu com dupla finalidade, instruir e formar comportamentos, e com uma liturgia própria: agrupamento por idade, ensino simultâneo, ritmo comum, ordenação minuciosa do tempo, do espaço e do corpo (Boto, 2017). A liturgia foi uma conquista pedagógica, porque tornou possível ensinar muitos ao mesmo tempo. Ela embutiu também uma exigência de homogeneidade que a escola até hoje não resolveu.

Daí vem uma dificuldade recorrente. A escola brasileira não resistiu à inclusão apenas por má vontade de seus profissionais, embora resistências dessa natureza existam e apareçam neste livro. A forma escolar que ela herdou foi desenhada para um estudante médio e, dentro dessa forma, todo estudante que não cabe no molde se apresenta como problema a ser

encaminhado para fora. Cada política inclusiva dos últimos quarenta anos esbarrou nesse ponto, e é por isso que a PNEEI insiste em deslocar a pergunta do estudante para a barreira, movimento examinado no item 1.2.7.

Três perguntas acompanham, então, a leitura do percurso. O que foi nomeado em cada tempo, e com que efeito. O que foi efetivamente praticado, quando é possível saber. E o que a forma escolar vigente permitia praticar. Mantê-las separadas evita dois erros simétricos: ler a lei como se fosse a realidade e concluir que nada muda porque a realidade não acompanhou a lei.

1.1.2 O tempo dos institutos (1854–1960): educação como assistência

A educação de pessoas com deficiência começa no Brasil pela via da caridade imperial e do internato. Em 1854, D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos depois, em 1857, fundou-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES (Mazzotta, 2011).

Duas características desse período atravessam o século seguinte. A primeira é a concentração: duas instituições, na capital do Império, para um país continental. Como demonstra Mazzotta (2011), o alcance efetivo desse atendimento foi ínfimo diante da população que dele necessitaria. A segunda é a natureza do atendimento, feito em internato, sob regime de segregação e com currículo voltado à profissionalização em ofícios manuais. Educava-se para que a pessoa com deficiência não onerasse a família ou o Estado, não para que ocupasse a mesma escola dos demais.

Antes de solidificar a educação pública inclusiva de âmbito nacional, o governo criou três campanhas assistenciais e educacionais voltadas às pessoas com deficiências. A primeira foi a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instituída pelo Decreto nº 42.728/1957, em comemoração dos cem anos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

A CESB estava centrada na expansão do atendimento a pessoas com deficiência auditiva em uma perspectiva clínico-reabilitadora baseada no Oralismo puro. As diretrizes da campanha eram focadas no treino da fala, na leitura labial e na reabilitação auditiva, bem como na proibição do uso das línguas de sinais no ambiente escolar.

A segunda foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), pelo Decreto nº 44.236/1958, vinculada ao IBC e voltada ao atendimento educacional e à reabilitação de pessoas cegas ou com baixa visão, desde a educação infantil até a fase adulta, para ambos os sexos, em todo o território nacional. Em 1960, houve uma alteração e ela passou a chamar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), por meio do Decreto nº 48.252.

A terceira foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), instituída pelo Decreto nº 48.961/1960, que teve sua criação impulsionada pela articulação de movimentos civis e filantrópicos que pressionaram o governo pela descentralização e ampliação do atendimento.

As campanhas foram criadas com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a descentralização do ensino, a formação de professores, a reabilitação e a assistência educacional de crianças e adultos com deficiência. Elas representam um marco na história das políticas públicas voltadas à educação especial no Brasil (Mazzotta, 2011).

Como sustenta Jannuzzi (2012), não havia, nesse tempo, política pública de educação especial: havia iniciativas isoladas, que influenciaram a construção de uma política posterior. A imensa maioria das crianças com deficiência simplesmente não frequentava escola alguma.

O internato não era apenas o lugar em que se educava. Era também o dispositivo que permitia observar, medir e classificar continuamente quem estivesse dentro dele, produzindo sobre essa população um saber que a instituição depois invocava para justificar a própria existência (Foucault, 2001). Os relatórios dos institutos imperiais informam, por isso, sobre duas coisas ao mesmo tempo: sobre o atendimento prestado e sobre a construção da categoria que esse atendimento dizia servir.

1.1.3 O tempo da integração (1961–1988): a normalização e a classe especial

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/1961, menciona a educação dos então chamados "excepcionais" e estabelece que deveria ocorrer, no que fosse possível, dentro do sistema geral de ensino. A ressalva "no que for possível" funcionou por décadas como porta de saída, porque sempre se podia concluir que não era possível.

Mazzotta (2011) situa nesse período a entrada efetiva da educação dos "excepcionais" na política educacional brasileira, por meio das campanhas nacionais organizadas a partir do final dos anos 1950. A Lei nº 5.692/1971 aprofundou o problema ao prever "tratamento especial" para estudantes com deficiência, atraso considerável na idade de matrícula e superdotados. Na prática, o dispositivo legitimou a expansão das classes especiais dentro das escolas comuns: o estudante entrava no mesmo prédio, mas em circuito paralelo, com currículo empobrecido e sem previsão de retorno à turma regular.

A classe especial resolvia, para a escola, um problema que era da própria forma escolar. Preservava o ensino simultâneo e o ritmo comum da turma regular ao deslocar para outra sala quem não os acompanhava. A operação dependia de um procedimento de triagem, e é esse procedimento, mais do que a norma que o autorizava, que caracteriza o período: o

encaminhamento à classe especial tornou-se a resposta disponível sempre que a criança não correspondia ao que a série esperava dela naquele momento.

Em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), primeiro órgão federal dedicado ao tema. Sua atuação, contudo, permaneceu ancorada no paradigma da integração, modelo segundo o qual cabe ao estudante adaptar-se à escola existente, demonstrando aptidão para nela permanecer (Mendes, 2010; Kassar, 2011a).

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

A diferença entre integração e inclusão não é semântica, e ela explica boa parte da norma atual. Na integração, o estudante precisa provar que dá conta da escola; se não der, sai. Na inclusão, a escola precisa remover as barreiras que impedem a participação; se não remover, é a escola que está em falta. Quando a PNEEI condiciona o apoio à identificação de barreiras, e não à comprovação de um déficit, está optando explicitamente pelo segundo modelo.

1.1.4 A virada constitucional e internacional (1988–1996)

A Constituição de 1988.

O artigo 208, inciso III, da Constituição Federal estabelece como dever do Estado a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A fórmula é decisiva por dois motivos: constitucionaliza o AEE e o define como serviço a ser prestado, em regra, na escola comum.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069/1990, reproduz a garantia no artigo 54, inciso III, agora sob a lógica da proteção integral e da exigibilidade judicial.

Jomtien e Salamanca.

No plano internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, firmada em Jomtien em 1990 (Unesco, 1990), e sobretudo a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) deslocam o eixo do debate. Salamanca afirma que escolas comuns com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e construir uma sociedade inclusiva.

Documentos internacionais não têm, por si, força vinculante no direito interno. Sua influência foi de outra ordem, como analisam Barbosa, Fialho e Machado (2018): forneceram vocabulário, justificativa e pressão política para as reformas normativas que vieram na sequência. Mendes (2006) observa, contudo, que a apropriação brasileira desses documentos produziu um debate radicalizado, no qual posições extremas disputaram o sentido da própria palavra inclusão.

A LDB de 1996.

A Lei nº 9.394/1996 dedica à educação especial os artigos 58 a 60. Define-a como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, prevê

serviços de apoio especializado, admite atendimento em classes ou serviços especializados quando não for possível a integração em classes comuns, e trata da formação de professores.

Duas expressões desse texto sustentam disputas até hoje: "preferencialmente" e "quando não for possível". Ambas sobreviveram a todas as reformas posteriores, inclusive à de 2025.

1.1.5 A década da regulamentação (1999–2007)

O período entre a LDB e a política de 2008 é marcado por normas infralegais que foram, aos poucos, apertando o cerco à segregação:

- **Decreto nº 3.298/1999**, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e situa a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino;
- **Convenção de Guatemala**, promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001, que define como discriminação a diferenciação que impeça o exercício de direitos pelas pessoas com deficiência, fundamento jurídico direto contra a recusa de matrícula;
- **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e determina que os sistemas de ensino matriculem todos os estudantes;
- **Lei nº 10.436/2002**, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, regulamentada pelo **Decreto nº 5.626/2005**, que trata da formação de professores, da presença do tradutor e intérprete e da educação bilíngue de surdos;
- **Decreto nº 5.296/2004**, que consolida as normas gerais de acessibilidade.

Kassar (2011b) demonstra que esse acúmulo normativo, embora expressivo, conviveu com implantação lenta e desigual entre as redes, o que ajuda a explicar por que a inflexão estatística só viria depois da política de 2008.

1.1.6 O ciclo 2008–2015: a consolidação da perspectiva inclusiva

A PNEEPEI de 2008 e a virada das matrículas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada pelo Ministério da Educação em 2008, é o documento que estrutura o modelo vigente até hoje. Correia e Baptista (2018) reconstroem suas origens e trajetórias e mostram que ela resultou de disputas acumuladas no campo desde os anos 1990, e não de um ato isolado de governo.

Três definições dela permanecem intactas na norma de 2025:

a) o público da educação especial compreende estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (hoje transtorno do espectro autista) e com altas habilidades ou superdotação;

b) o atendimento educacional especializado é complementar ou suplementar à escolarização, jamais substitutivo;

c) a educação especial é modalidade transversal, que perpassa todos os níveis e etapas, e não um sistema paralelo de ensino.

Trata-se de documento orientador, sem natureza de decreto ou lei. Sua força veio da adesão das redes, do financiamento associado e da regulamentação que se seguiu.

É exatamente em 2008 que ocorre a inflexão estatística mais significativa da história recente da modalidade. Segundo os dados do Censo Escolar sistematizados pelo Inep (2009), as matrículas em classes comuns representavam 46,8% do total da educação especial em 2007 e passaram a 54,0% em 2008. Nesse mesmo ano, 375.772 estudantes estavam em classes comuns, contra 319.924 em classes especiais e escolas exclusivamente especializadas.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

A cronologia desautoriza uma leitura comum em debates de rede, a de que a PNEEI apenas registrou uma tendência já consolidada. A escolarização em classe comum não se tornou majoritária antes da política: as duas coisas aconteceram no mesmo ano.

O AEE regulamentado.

O Decreto nº 6.571/2008 deu suporte regulamentar ao AEE e instituiu o cômputo duplo da matrícula no Fundeb, mecanismo que tornou financeiramente viável manter o estudante na classe comum e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe atendimento especializado. Foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7.611/2011, que organizou o serviço com mais detalhe e permaneceu vigente por catorze anos, até ser revogado pela PNEEI de 2025.

No mesmo movimento, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 fixou as diretrizes operacionais do AEE na educação básica, incluindo a exigência de plano de atendimento individualizado, antecedente direto do documento que a norma atual tornou obrigatório. Garcia (2013) chama atenção, contudo, para o fato de que a expansão do serviço não foi acompanhada, na mesma proporção, por política consistente de formação docente.

A Convenção da ONU com estatuto constitucional.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pelo Congresso Nacional segundo o rito do § 3º do artigo 5º da Constituição e promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009. Tem, portanto, estatuto de emenda constitucional.

Seu artigo 24 é a peça central: os Estados-partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo que pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. A Convenção consolida também os conceitos de barreira, adaptação razoável e desenho universal, que estruturam todo o léxico normativo posterior e que se apoiam no modelo social da deficiência formulado, no debate brasileiro, por autoras como Diniz (2003).

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Como a Convenção tem hierarquia constitucional, nenhum decreto, portaria, resolução de conselho ou regimento escolar pode validamente autorizar a exclusão ou recusar a matrícula de um estudante do sistema educacional geral em razão da deficiência. Essa é a régua contra a qual toda norma posterior, inclusive a de 2025, deve ser medida.

O Plano Nacional de Educação e a LBI.

O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, fixou na Meta 4 o compromisso de universalizar o acesso à educação básica e ao AEE para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, é o marco legal mais denso do período. Seus artigos 27 a 30 tratam do direito à educação; o artigo 28 lista as incumbências do poder público e, no § 1º, estende parte delas às instituições privadas. A cobrança de valores adicionais de estudantes com deficiência foi expressamente vedada. O dispositivo chegou a ser questionado no Supremo Tribunal Federal por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357 e foi mantido pela Corte em 2016.

A LBI consolida ainda a definição de deficiência a partir do modelo social: a deficiência resulta da interação entre impedimentos de longo prazo e as barreiras do ambiente, e não de um atributo isolado da pessoa.

1.1.7 O interregno de 2020 e o vazio normativo

Em setembro de 2020, o Decreto nº 10.502 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O texto previa a possibilidade de escolarização em classes e escolas especializadas e em escolas bilíngues de surdos, apresentando essas alternativas como expressão da liberdade de escolha das famílias.

A reação do campo foi imediata e majoritariamente crítica. Santos e Moreira (2021) analisam o decreto como afronta às conquistas da educação em direitos humanos e sustentam que ele materializa o retorno a propostas segregacionistas revestidas de nova roupagem. Questionada por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590, a política teve sua

eficácia suspensa por decisão liminar do ministro Dias Toffoli em 1º de dezembro de 2020, referendada pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal ainda naquele mês, ao fundamento de que a norma poderia fundamentar políticas fragilizadoras do imperativo de inclusão na rede regular. Souza e Silva (2025) examinam o episódio como caso exemplar de judicialização da política educacional. O decreto foi finalmente revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.

A revogação, contudo, não instituiu política nova. Entre janeiro de 2023 e outubro de 2025, o país operou com a PNEEPEI de 2008 na condição de documento orientador e com o Decreto nº 7.611/2011 como base regulamentar, arranjo herdado sem atualização de um cenário anterior à LBI e ao PNE. É esse vazio que a política de 2025 vem preencher.

1.1.8 O que a história ensina sobre a PNEEI de 2025

Três lições atravessam os seis tempos percorridos.

A primeira é que nomes mudam mais rápido que práticas. Classe especial, sala de recursos e sala de recursos multifuncionais nomearam, em momentos distintos, espaços por vezes idênticos. A pergunta que importa não é como o espaço se chama, e sim se o estudante permanece matriculado e frequentando a turma comum, critério que a norma atual manteve intacto.

A segunda: o financiamento decide. A expansão do AEE após 2008 caminhou junto com o cômputo duplo no Fundeb. Não se trata de afirmar que o recurso explica sozinho a adesão das redes, mas de constatar, com Kassir (2012) e Baptista (2019), que política de inclusão sem financiamento vinculado tende a permanecer no plano da declaração.

A terceira: as brechas sobrevivem. "Preferencialmente" está na Constituição de 1988, na LDB de 1996, no PNE de 2014 e reaparece na redação vigente da política atual. Trata-se do ponto de tensão permanente entre o direito ao sistema educacional inclusivo e as formas de oferta que dele se afastam.

1.1.9 Em síntese

A professora de trinta anos de rede tem razão em desconfiar de nomes novos. Há, porém, uma diferença verificável entre o percurso descrito até aqui e a norma que entrou em vigor em outubro de 2025: pela primeira vez, o acesso ao apoio não depende de o estudante comprovar uma condição, e sim de a escola identificar barreiras. É um deslocamento de responsabilidade, e mudanças desse tipo costumam sobreviver à troca de vocabulário melhor do que as de nomenclatura.

O item 1.2 reconstrói essa norma em detalhe: o que ela instituiu, o que a revisão de dezembro de 2025 alterou e o que permanece de tudo o que se descreveu aqui.

1.2 A ARQUITETURA NORMATIVA DA PNEEI: O QUE FOI INSTITUÍDO, O QUE FOI ALTERADO E O QUE FOI REVOGADO

1.2.1 Uma cena de escola para começar

Segunda-feira, início do ano letivo. A professora do 4º ano recebe, entre seus vinte e oito estudantes, um menino que não se comunica oralmente e que, segundo a mãe, ainda não tem diagnóstico fechado. Na reunião com a coordenação, ouve uma frase que atravessa décadas de escola brasileira: "sem o laudo, não dá para pedir profissional de apoio nem abrir o AEE".

A cena é corriqueira e, desde outubro de 2025, juridicamente insustentável.

Não se trata de transformar o professor em jurista. Trata-se de algo mais modesto e mais urgente: permitir que ele saiba, com segurança, o que a norma vigente assegura ao seu estudante e o que ela exige da sua escola. Sem esse chão comum, o que vem depois, sobre estudo de caso, plano de atendimento, acessibilidade e avaliação, ficaria sem alicerce.

1.2.2 O que havia antes

A PNEEI não surgiu no vazio. Ela se assenta sobre as camadas normativas reconstruídas no item 1.1: a LDB de 1996, que definiu a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996); a PNEEPEI, de 2008 (Brasil, 2008a), e o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011a), que firmaram o atendimento educacional especializado como serviço complementar e organizaram o seu financiamento; e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009a), com estatuto de emenda constitucional, ao lado da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a), que fixaram o parâmetro do sistema educacional inclusivo.

A elas se soma o interregno aberto pelo Decreto nº 10.502/2020, suspenso pelo Supremo Tribunal Federal e revogado em 2023 (Brasil, 2023), que deixou o terreno normativamente vazio até outubro de 2025. Das camadas anteriores, a única que a PNEEI revoga é o decreto de 2011; as demais permanecem vigentes e continuam a ser lidas em conjunto com o texto novo. A distinção importa para o que vem a seguir: trata-se de substituição de moldura regulamentar, e não de ruptura com a perspectiva inclusiva de 2008, que o próprio Ministério da Educação apresenta como compromisso reafirmado pela nova política.

1.2.3 O Decreto nº 12.686/2025: a instituição da PNEEI

Publicado no Diário Oficial da União de 21 de outubro de 2025, o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025a) instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, e entrou em vigor na data de sua publicação.

Finalidade e público.

O artigo 1º fixa a finalidade da política: garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. A modalidade da educação especial é oferecida de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades.

Um dispositivo merece destaque por encerrar disputa antiga na escola: o § 2º do artigo 1º determina que o estudante com TEA seja considerado pessoa com deficiência para os fins da política. Não há, portanto, margem para tratar o autismo como categoria à parte, com direitos reduzidos.

Princípios.

O artigo 2º elenca os princípios da política. Entre eles, a educação como direito universal, público e subjetivo; a promoção da equidade; a diversidade humana como valor a ser reconhecido e promovido; a garantia de acessibilidade e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias; e a consolidação do trabalho intersetorial.

Um princípio é normativamente novo no vocabulário dos decretos educacionais brasileiros: o combate, no contexto educacional, ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas. Nomear o capacitismo em texto regulamentar tem efeito prático, porque ele passa a ser fundamento invocável em projeto político-pedagógico, em regimento escolar e em processo administrativo.

Diretrizes e objetivos.

O artigo 3º relaciona as diretrizes, entre as quais a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior, a oferta de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis, a adoção de medidas de apoio individualizadas, a oferta do AEE preferencialmente nas escolas comuns da rede regular e a participação da família e dos estudantes na gestão escolar democrática.

O artigo 4º fixa os objetivos e traz dois parágrafos de alto impacto pedagógico: a Base Nacional Comum Curricular e as diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da educação básica aplicam-se aos estudantes que são público da educação especial,

o mesmo valendo para as diretrizes da educação profissional e tecnológica e dos cursos superiores.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Não existe "currículo paralelo" para o estudante público da educação especial. O currículo é o mesmo; o que se ajusta são os percursos, os recursos, os suportes e as formas de avaliar. Planejamento que substitui o objeto de conhecimento da turma por atividade de recorte e colagem não é adaptação razoável, e sim redução de direito.

A organização do AEE.

O Capítulo II do decreto organiza o atendimento educacional especializado em cinco seções. O AEE é definido como atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e TEA, e suplementar à de pessoas com altas habilidades ou superdotação, na linha dos artigos 27 e 28 da LBI.

Quatro dispositivos concentram o que o professor precisa reter:

a) O AEE não substitui a classe comum. O artigo 8º é categórico: a matrícula no AEE não poderá ser substitutiva à matrícula e à frequência na classe comum. Esse dispositivo não foi alterado pela revisão de dezembro de 2025 e permanece como a espinha dorsal da política.

b) O estudo de caso é a porta de entrada. O artigo 11 institui o estudo de caso como metodologia de produção, sistematização e registro de informações e como etapa inicial necessária para identificar o estudante público da educação especial. Compõe-se de quatro etapas: identificação inicial das demandas e barreiras; análise das barreiras e do contexto escolar; identificação das potencialidades e das demandas de apoio; e definição de estratégias e recursos de acessibilidade.

c) Laudo não é condição. O § 7º do artigo 11 determina que a garantia da oferta do AEE não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde. A avaliação biopsicossocial pode ser usada como documento subsidiário, e não como condição para o atendimento.

d) O plano é obrigatório e pedagógico. O plano derivado do estudo de caso é documento obrigatório, individualizado, de natureza pedagógica e atualização contínua, cuja institucionalização compõe o projeto político-pedagógico da escola.

Dois parágrafos costumam passar despercebidos e resolvem impasses cotidianos. O primeiro determina que a instituição de ensino proveja parecer pedagógico autorizando o uso de dispositivos digitais portáteis como tecnologia assistiva no processo de aprendizagem, comunicação ou socialização, o que retira do professor a decisão solitária diante de regimentos que proíbem celular em sala. O segundo submete a coleta e o compartilhamento de dados

pessoais e sensíveis desses estudantes à Lei Geral de Proteção de Dados (Brasil, 2018), com atenção ao seu artigo 14.

Rede Nacional, apoio da União e governança.

O Capítulo III institui a Reneei (Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva) como instrumento de implementação da política, mediante ação conjunta da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com objetivos que incluem expandir a formação continuada em serviço, fortalecer a produção de materiais acessíveis, aperfeiçoar indicadores e monitoramento e difundir conhecimento.

O apoio da União pode ocorrer por repasse via Programa Dinheiro Direto na Escola e Plano de Ações Articuladas, provimento de bolsas, apoio à instituição de observatório da educação especial inclusiva, aquisição e distribuição de materiais didáticos acessíveis no âmbito do PNLD e estímulo ao acesso ao AEE com dupla matrícula assegurada.

1.2.4 O Decreto nº 12.773/2025: a revisão de dezembro

Menos de dois meses depois, o Decreto nº 12.773/2025 (Brasil, 2025b), publicado em 9 de dezembro de 2025, alterou o texto original. A revisão respondeu a manifestações de órgãos e entidades sobre pontos considerados sensíveis, sobretudo quanto ao lugar das instituições especializadas e à liberdade de escolha das famílias.

Compreender o que mudou é indispensável: quem estudou apenas o decreto de outubro está trabalhando com texto superado em pontos decisivos.

De "estejam incluídos" a "tenham o direito a ser incluídos"

A redação original do § 3º do artigo 1º afirmava que a organização do sistema educacional geral deveria assegurar que os estudantes públicos da educação especial *estivessem* incluídos em classes e escolas comuns. A nova redação assegura que esses estudantes *tenham o direito a ser* incluídos.

A alteração é de uma palavra e muda o eixo do dispositivo, que deixa de ser formulado como dever do sistema e passa a ser direito do estudante. E promove disputa de forças em que parte dos analistas entende que a mudança preserva a autonomia da família sem enfraquecer a política; outra parte avalia que a substituição abre espaço para arranjos que a redação anterior fechava. O professor não precisa arbitrar essa controvérsia, mas precisa conhecê-la, porque ela reaparece em toda discussão de matrícula.

A preferência pela rede regular e o lugar das instituições especializadas.

O artigo 3º ganhou dois novos incisos: a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino e o apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. O

artigo 2º também foi acrescido do princípio do respeito à diversidade de estudantes com deficiência e suas especificidades.

Foi ainda incluído o artigo 4º-A, segundo o qual estados, Distrito Federal e municípios organizarão a modalidade em seus sistemas de ensino, podendo fazê-lo por parcerias e convênios com aquelas instituições, nos termos do artigo 58 da LDB.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

A recolocação da palavra "preferencialmente" reabre um debate de trinta anos. Mas atenção à articulação dos dispositivos: o artigo 8º, que veda a matrícula no AEE como substitutiva à matrícula e à frequência na classe comum, **não foi alterado**. Convênio com instituição especializada é, portanto, caminho para serviços de apoio, e não meio de transferir a escolarização do estudante para fora da escola comum.

De zero a dezessete anos.

O objetivo de universalizar a matrícula na educação básica dos quatro aos dezessete anos, em classes comuns da rede regular, foi substituído pelo de garantir a educação básica ao público da educação especial de zero a dezessete anos de idade, asseguradas as adaptações razoáveis conforme as necessidades individuais.

A mudança tem duas faces, e é honesto apresentá-las juntas. De um lado, alcança a creche e reconhece a intervenção educacional precoce como direito. De outro, a nova redação não repete a expressão "em classes comuns da rede regular de ensino", presente no texto de outubro.

PAEE e PEI lado a lado.

A revisão passou a mencionar expressamente, ao lado do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o Plano Educacional Individualizado (PEI). O resultado do estudo de caso fundamenta ambos, ambos compõem o projeto político-pedagógico e ambos orientam quatro frentes: o trabalho na sala de aula comum, o trabalho no âmbito do AEE, as atividades colaborativas na escola e as ações de articulação intersetorial.

Encerra-se, com isso, a confusão terminológica que fazia redes inteiras discutirem qual sigla adotar. O documento é obrigatório; a nomenclatura acompanha a tradição de cada rede.

Formação: 360 horas e 180 horas.

O artigo 13 passou a exigir do professor que atua no AEE formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação continuada para a educação especial inclusiva com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação. Na redação de outubro, a formação específica era tratada como preferencial e fixada em oitenta horas. É a alteração de maior efeito sobre a carreira docente.

Para o profissional de apoio escolar, o artigo 15 passou a exigir formação inicial de nível médio, no mínimo, e formação continuada de, no mínimo, cento e oitenta horas, também mais que o dobro do patamar anterior.

O artigo 14 foi ajustado em dois pontos: o profissional de apoio atua em consonância com o PAEE e com o PEI, e sua oferta será avaliada pelo estudo de caso, independente de diagnóstico, laudo, relatório ou documento de profissional de saúde.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

A oferta do profissional de apoio deixa de ser resposta a um pedido da família com laudo em mãos e passa a ser conclusão de um procedimento pedagógico conduzido pela escola. Quem faz o estudo de caso decide, portanto, sobre a alocação de um recurso humano, responsabilidade que exige registro cuidadoso e participação da família.

O Fundeb no texto.

Foi acrescido o artigo 19-A, que assegura a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, nos termos da Lei nº 14.113/2020 (Brasil, 2020b). A menção explícita ao Fundeb desloca a política do terreno da declaração de intenções para o do financiamento vinculado.

1.2.5 A Portaria MEC nº 421/2026 e a Reneei

Em 18 de maio de 2026, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 421/2026 (Brasil, 2026o), que regulamenta o Decreto nº 12.686/2025, dispõe sobre a PNEEI e estrutura a governança da Reneei, estabelecendo competências e formas de composição de seus eixos estruturantes, e reafirmando o caráter transversal da educação especial inclusiva. A portaria foi posteriormente alterada pela Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026 (Brasil, 2026p).

Na mesma ocasião, o Ministério abriu a adesão voluntária das redes estaduais, municipais e distrital à política.

Para o professor, a portaria importa por uma razão específica: é dela que dependem os fluxos de formação continuada que darão concretude às trezentas e sessenta horas exigidas pelo artigo 13. Norma que cria exigência de formação sem oferta correspondente transfere ao docente um custo que não lhe cabe.

1.2.6 O que foi revogado

A PNEEI revogou expressamente o Decreto nº 7.611/2011. Permanecem integralmente vigentes a LDB, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a LBI e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008,

esta última na condição de documento orientador cujo compromisso a nova política declara reafirmar.

O quadro normativo de referência do professor, em agosto de 2026, é portanto o seguinte: LDB (1996), Convenção da ONU (2009), LBI (2015), Decreto nº 12.686/2025 na redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025, e Portaria MEC nº 421/2026 na redação dada pela Portaria MEC nº 550/2026.

1.2.7 Cinco deslocamentos que chegam à sala de aula

O primeiro deslocamento vai do diagnóstico para a barreira. O direito ao apoio não nasce do laudo, e sim da identificação pedagógica de barreiras. Muda também quem decide: a avaliação sai do consultório e passa para a escola.

O segundo vai do atendimento para o planejamento. O centro da política deixa de ser a sala de recursos e passa a ser o documento que articula sala comum, AEE, trabalho colaborativo e intersetorialidade.

O terceiro vai do professor especialista para a escola inteira. O plano orienta o trabalho na sala de aula comum, e o professor regente deixa de ser destinatário passivo de orientações para tornar-se corresponsável pela sua construção.

O quarto vai da boa vontade para a formação exigível. Trezentas e sessenta horas para o professor do AEE e cento e oitenta para o profissional de apoio criam um padrão verificável, com efeitos sobre concursos, atribuição de aulas e planos de carreira.

O quinto vai da norma isolada para a rede. Reneei, adesão das redes, Fundeb, PDDE e PAR compõem uma engrenagem de financiamento e monitoramento, e é o financiamento vinculado que torna a política cobrável.

1.2.8 Em síntese

A professora do 4º ano da cena inicial não precisa aguardar laudo algum. Precisa, sim, que a escola instaure o estudo de caso, identifique barreiras, defina estratégias e registre tudo em documento individualizado que oriente o seu planejamento e o do AEE. É um procedimento pedagógico, conduzido por educadores, com participação da família e do estudante.

Nada disso é automático. A distância entre o texto normativo e a escola real é preenchida por formação, financiamento e disposição institucional, e é sobre esse preenchimento que tratam os capítulos seguintes. Mas o ponto de partida está firmado: em 2026, exigir laudo para garantir apoio descumpra a norma.

Convém reter, por fim, que essa distância não é anomalia brasileira nem prova de que a norma tenha falhado. Ela é a condição ordinária de qualquer prescrição sobre a escola, e

reconhecê-la é o que permite trabalhar sobre ela. A pergunta útil, para quem segue para os próximos capítulos, não é se o decreto será cumprido, e sim que apropriações ele já está produzindo na rede de cada leitor, e o que, nessas apropriações, se aproxima ou se afasta do que o texto assegura (Carvalho, 2001).

QUESTÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Identifique, na trajetória da sua escola, em que momento as classes especiais foram extintas. O que as substituiu, concretamente?
2. A expressão "preferencialmente na rede regular" aparece desde 1988. Em sua rede, ela tem sido lida como garantia ou como exceção?
3. Compare os dados do Censo Escolar da sua rede em 2008 e no ano mais recente disponível. A curva local acompanhou a nacional?
4. Compare o paradigma da integração e o da inclusão a partir de uma situação concreta que você tenha vivido em sala de aula.
5. Levante, no regimento e no projeto político-pedagógico da sua escola, os trechos que ainda condicionam apoio ou AEE à apresentação de laudo. Que redação os substituiria?
6. Quem conduz o estudo de caso na sua unidade? Há registro escrito das quatro etapas previstas no artigo 11?
7. A alteração do § 3º do artigo 1º, de "estejam incluídos" para "tenham o direito a ser incluídos", fortalece ou fragiliza a inclusão escolar? Sustente sua posição a partir do artigo 8º.
8. Considerando as trezentas e sessenta horas exigidas do professor do AEE, quais ofertas de formação existem hoje na sua rede? Quem as financia?
9. De que maneira o plano individualizado do seu estudante altera concretamente o seu planejamento semanal?
10. Levante os nomes que a sala de recursos, ou o serviço equivalente, já teve na sua escola, com as datas de cada mudança. Em seguida, verifique o que mudou no procedimento de encaminhamento a cada troca de nome. O que a comparação entre as duas séries sugere sobre a relação entre norma e prática na sua rede?

CAPÍTULO 02 - QUEM, POR QUÊ E PARA QUÊ: PÚBLICO, PRINCÍPIOS, DIRETRIZES E OBJETIVOS

DOI: <https://doi.org/10.58871/214.C02>

Michelle Kellen Ramos Brito³

Josiane Coelho Reis⁴

2.1 QUEM É O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEFINIÇÕES, FRONTEIRAS E CONSEQUÊNCIAS

2.1.1 A lista que chega da secretaria

Começo de ano letivo. A coordenação entrega à professora do 6º ano a lista dos "alunos de inclusão" da turma: cinco nomes. Ao conferir os prontuários, ela encontra um estudante com dislexia, um com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, uma estudante com deficiência intelectual, um estudante com autismo e um menino que ninguém sabe explicar por que está ali. Entrou na lista no ano anterior e nunca saiu.

Fora da lista, permanece uma estudante que lê três livros por semana, resolve em cinco minutos o que a turma leva a aula inteira para resolver e passa o resto do tempo desenhando no fundo da sala. Ninguém a considera "de inclusão".

A cena reúne, de uma só vez, os três erros mais comuns na definição do público da educação especial no Brasil: incluir quem não integra esse público, manter na lista quem nunca teve identificação registrada e deixar de fora quem tem direito ao atendimento e nunca foi reconhecido. Cada um deles produz consequência pedagógica, orçamentária e jurídica.

Este item estabelece as fronteiras. Não para excluir ninguém do direito à aprendizagem, que é de todos, mas para que o serviço específico chegue a quem a norma destina.

2.1.2 Três grupos, e apenas três

O próprio Ministério da Educação dedicou volumes específicos a três desses grupos nos Cadernos Pedagógicos da PNEEI, a saber, autismo, altas habilidades ou superdotação e deficiências sensoriais (Brasil, 2026f; 2026g; 2026h), material de consulta recomendada a quem precise aprofundar cada condição.

³ Mestra em educação inclusiva pelo Profei/UEMA. Professora instrutora de Libras na rede estadual do Maranhão e professora de educação especial em Rosário. E-mail: michellebjardim@gmail.com

⁴ Doutoranda em Educação pela UFMA e mestra em Cultura e Sociedade pela UFMA. Professora do atendimento educacional especializado na Semed de Paço do Lumiar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3019-5067>. E-mail: josianecoelhoreis@gmail.com

A definição vigente vem de uma linha de continuidade que atravessa quase duas décadas: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a redação dada à LDB pela Lei nº 12.796/2013 e, agora, o artigo 1º do Decreto nº 12.686/2025. Todas convergem para o mesmo rol:

- a) estudantes com deficiência;
- b) estudantes com transtorno do espectro autista;
- c) estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A lista é taxativa. Não é um rol exemplificativo que a escola possa ampliar por analogia ou por conveniência administrativa.

Estudantes com deficiência.

A definição não é médica, e esse é o ponto que mais resiste a ser incorporado pela escola. Segundo o artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Três elementos compõem a definição, e os três precisam estar presentes:

Impedimento de longo prazo. Uma fratura que imobiliza o estudante por três meses não configura deficiência. A condição precisa ter estabilidade temporal.

Natureza física, mental, intelectual ou sensorial. A enumeração cobre desde a deficiência auditiva e visual até a intelectual e a física, incluindo a surdocegueira e as deficiências múltiplas.

Interação com barreiras. É o elemento decisivo e o mais ignorado. A deficiência não está na pessoa: emerge do encontro entre o impedimento e um ambiente que não a acolhe. Essa formulação é a tradução legal do modelo social da deficiência, elaborado no debate brasileiro por Diniz (2003) e incorporado ao campo educacional por autores como Gesser, Nuernberg e Toneli (2012). O estudante cadeirante em escola térrea, com portas largas e mobiliário adequado, não encontra barreira de locomoção. O mesmo estudante em escola de dois pavimentos sem elevador encontra uma barreira intransponível.

Cabe registrar, no caso dos estudantes surdos, que a Lei nº 14.191/2021 instituiu a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar, alterando a LDB. Trata-se de arranjo próprio, que convive com a educação especial sem com ela se confundir.

Estudantes com transtorno do espectro autista.

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, determinou que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos

legais. O Decreto nº 12.686/2025 reafirma a equiparação no § 2º do artigo 1º, agora especificamente para os fins da política de educação especial.

A redundância não é descuido do legislador. Ela existe porque a equiparação continuou sendo questionada na prática escolar, sobretudo em casos de autismo sem deficiência intelectual associada, em que se costuma alegar que o estudante "não precisa" de apoio por ter bom desempenho acadêmico.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Desempenho acadêmico satisfatório não retira o estudante do público da educação especial. As barreiras podem ser de comunicação, de interação, de organização sensorial ou de previsibilidade da rotina, e nenhuma delas aparece no boletim. O critério é a existência de barreiras à participação plena, não o resultado das avaliações.

Estudantes com altas habilidades ou superdotação.

É o grupo sistematicamente esquecido. Compõe o público da educação especial desde 2008 e recebe atendimento educacional especializado de natureza suplementar, com enriquecimento curricular, aprofundamento e aceleração, e não complementar, como nos demais casos.

A LDB, com a redação dada pela Lei nº 13.234/2015, foi além: incluiu o artigo 59-A, que determina ao poder público instituir cadastro nacional de estudantes com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na superior, e atribuiu à União, em colaboração com os demais entes, o estabelecimento de diretrizes para identificação, cadastramento e atendimento.

O Decreto nº 12.686/2025 mantém esse grupo entre os destinatários e prevê, no artigo 4º, a implementação de programas que suplementem sua formação.

A subidentificação, contudo, é mensurável. Das 1.771.430 matrículas da educação especial computadas no Censo Escolar 2023, apenas 38.019 correspondiam a estudantes com altas habilidades ou superdotação, pouco mais de 2% do total, atrás de todos os demais grupos, exceto surdocegueira (Inep, 2024). Não há razão para supor que a incidência real dessa condição seja tão baixa. O número mede o que a escola enxerga, e a escola brasileira aprendeu a ler a educação especial como resposta à dificuldade, raramente à potência.

2.1.3 Quem não integra o público, e por que isso não significa desamparo

Transtornos funcionais específicos.

Dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade não configuram, por si sós, deficiência, e portanto não colocam o estudante no público da educação especial.

A fonte dessa delimitação é a própria PNEEPEI de 2008, que nomeia esses quadros como transtornos funcionais específicos e determina que, neles, a educação especial atue de forma articulada com o ensino comum, orientando o atendimento, sem, contudo, incorporá-los ao público dessa modalidade de ensino (Brasil, 2008a).

A distinção tem consequência material que a escola sente e raramente explica: como esses estudantes não integram o público da educação especial, não há campo correspondente no Censo Escolar e não se aplica o cômputo duplo no Fundeb. A rede que oferta apoio a eles o faz com recurso próprio.

Isso não significa ausência de direitos. A Lei nº 14.254/2021 instituiu o acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, prevendo identificação precoce, encaminhamento para diagnóstico, apoio educacional na rede de ensino e apoio terapêutico especializado na rede de saúde. A mesma lei determina que os sistemas de ensino garantam aos professores da educação básica acesso à informação e formação continuada para a identificação precoce desses sinais.

Há uma ressalva importante. Se, no caso concreto, o transtorno se apresentar associado a impedimento de longo prazo que, em interação com barreiras, obstrua a participação plena, o estudante poderá ser reconhecido como pessoa com deficiência nos termos da LBI. A regra é a não inclusão no público da educação especial; a exceção depende de análise individual, e quem a resolve é o estudo de caso, não a nomenclatura do diagnóstico.

O duplo erro: alargar e estreitar.

Alargar o público parece generoso e não é. Cada estudante indevidamente incluído na lista consome hora de professor de AEE, vaga em sala de recursos e recurso de dupla matrícula que pertencem a quem tem direito. Numa rede com um único professor de AEE para quatro escolas, o alargamento produz fila.

Estreitar é mais visível e igualmente frequente: o estudante com autismo sem deficiência intelectual que "não precisa", o estudante com altas habilidades que "já vai bem", o estudante com deficiência intelectual leve que "só é devagar".

Os dois erros têm a mesma origem, a ausência de um procedimento formal de identificação, e a mesma solução, tratada adiante.

2.1.4 Deficiência não é diagnóstico

Vale enunciar a distinção com todas as letras, porque dela decorre quase tudo o que este livro discute.

O diagnóstico é um enunciado clínico sobre uma condição de saúde. A deficiência, no direito brasileiro, é uma situação relacional entre um impedimento e um ambiente. São coisas de naturezas diferentes, produzidas por atores diferentes, com finalidades diferentes.

Essa separação não é sutileza acadêmica: é o que sustenta o tratamento da deficiência como questão de direitos humanos e de justiça, e não como atributo individual a ser corrigido (Diniz; Barbosa; Santos, 2009).

Quem produz o diagnóstico é o profissional de saúde. Quem identifica a barreira e define o apoio é a escola. Por isso o § 7º do artigo 11 do Decreto nº 12.686/2025 pode afirmar, sem contradição, que a garantia do AEE não se condiciona a laudo: o laudo responde a outra pergunta.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Duas crianças com o mesmo diagnóstico podem demandar apoios completamente distintos, e uma delas pode não demandar apoio algum, se a escola em que estuda já removeu as barreiras pertinentes. Planejar a partir da sigla do diagnóstico é o atalho mais comum e o mais improdutivo.

2.1.5 Como o público é identificado sem laudo

Se não é o laudo que define o público, o que define? O estudo de caso, metodologia instituída no artigo 11 do decreto e detalhada no item 3.2.

Em síntese, a escola identifica demandas e barreiras, analisa o contexto escolar, reconhece potencialidades e demandas de apoio e define estratégias e recursos de acessibilidade. O resultado fundamenta o plano individualizado e, por consequência, o registro do estudante como público da educação especial.

A avaliação biopsicossocial da deficiência, quando existir, pode subsidiar o processo. Subsidiar, e não substituir: o documento entra como uma fonte entre outras, ao lado da observação pedagógica, do histórico escolar e da escuta da família e do próprio estudante.

2.1.6 Consequências práticas: censo, dupla matrícula e financiamento

A definição do público não é exercício classificatório. Ela tem três efeitos materiais imediatos.

Censo Escolar. É a declaração no Censo que produz o retrato nacional da educação especial e orienta a distribuição de recursos. Estudante não declarado é estudante que não existe para a política pública.

Dupla matrícula. O cômputo duplo no Fundeb, que soma a matrícula na classe comum e a matrícula no AEE, depende do registro correto. Foi esse mecanismo que viabilizou

financeiramente o modelo inclusivo desde 2008, e o Decreto nº 12.773/2025 inseriu o artigo 19-A justamente para reafirmar a vinculação ao Fundeb.

Alocação de profissionais. Professor de AEE, profissional de apoio escolar, tradutor e intérprete de Libras e materiais acessíveis são alocados a partir da demanda identificada. Rede que não identifica não recebe; rede que identifica mal recebe errado.

2.1.7 Em síntese

A lista que chega da secretaria é, quase sempre, herança administrativa: nomes que entraram por encaminhamento informal, por pedido de família, por sugestão de profissional de saúde, e que permanecem por inércia. Substituí-la por identificação fundamentada em estudo de caso é uma das mudanças mais concretas que a PNEEI exige da escola.

O critério, ao fim, é simples de enunciar e trabalhoso de aplicar: pertence ao público da educação especial o estudante com deficiência, com transtorno do espectro autista ou com altas habilidades ou superdotação cuja participação plena encontre barreiras no ambiente escolar. Sigla, laudo, histórico e expectativa da família são insumos, não critérios.

2.2 OS PRINCÍPIOS DA POLÍTICA: EQUIDADE, DIVERSIDADE E COMBATE AO CAPACITISMO

2.2.1 "Tratamento igual para todos"

A mãe de um estudante com deficiência intelectual pede que a prova bimestral seja aplicada com apoio de leitura em voz alta e sem limite rígido de tempo. A resposta do conselho de classe é conhecida: seria injusto com os demais estudantes; o tratamento precisa ser igual para todos.

A frase soa razoável e é falsa. Ela confunde igualdade formal com igualdade de condições, e essa confusão tem, desde outubro de 2025, uma resposta normativa direta: o artigo 2º do Decreto nº 12.686/2025 estabelece, entre os princípios da política, a garantia de igualdade de oportunidades e condições para o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem e, logo em seguida, a promoção da equidade.

Este item trata dos princípios. Não é a parte mais operacional do livro, mas é aquele a que o professor recorre quando a regra específica não existe, quando duas regras se chocam ou quando alguém invoca o bom senso para negar um direito.

2.2.2 Para que servem os princípios

O volume inicial dos Cadernos Pedagógicos da PNEEI é dedicado justamente às concepções, aos fundamentos e aos princípios da política (Brasil, 2026a), e é leitura complementar natural a esta seção.

Princípios não são preâmbulo decorativo. Para os fins deste livro, é útil organizar sua utilidade prática em três funções. A sistematização é de nossa responsabilidade, mas não é original: as duas primeiras correspondem ao que Ávila (2018, p. 123) chama de função interpretativa e função integrativa dos princípios, e a terceira decorre da doutrina administrativista sobre as consequências de decidir contra princípio.

Função interpretativa. Quando um dispositivo comporta mais de uma leitura, prevalece a que melhor realiza os princípios da política. Diante de uma norma ambígua sobre adaptação de avaliação, a leitura correta é a que amplia a participação, não a que a restringe. Trata-se de decorrência da própria natureza normativa dos princípios, que não descrevem intenções e orientam a aplicação das regras que os sucedem. É o que Ávila (2018, p. 123) descreve como função interpretativa: os princípios servem para interpretar normas construídas a partir de textos expressos, restringindo ou ampliando seus sentidos.

Função integrativa. Quando não há regra específica para o caso, os princípios preenchem a lacuna. É a função integrativa, que Ávila (2018, p. 123) descreve como a que justifica agregar elementos não previstos em subprincípios ou regras. O fundamento, no direito brasileiro, é expresso: o artigo 4º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro determina que, sendo a lei omissa, a decisão se dê conforme a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito (Brasil, 1942). Nenhum decreto dirá como avaliar um estudante específico numa disciplina específica; os princípios dizem em que direção a decisão deve apontar.

Função de controle. Uma decisão da escola contrária aos princípios é impugnável, por via administrativa junto ao conselho de educação, pelo Ministério Público ou pelo Judiciário, ainda que não viole regra expressa alguma. É a consequência prática de uma lição consolidada no direito administrativo brasileiro: contrariar princípio é falta mais grave do que descumprir uma regra isolada, porque atinge o sistema inteiro, e não apenas um comando específico (Mello, C. A. B. de, 2015, p. 987).

Há, porém, um contrapeso que convém registrar. O artigo 20 da mesma Lei de Introdução, incluído pela Lei nº 13.655/2018, determina que, nas esferas administrativa, controladora e judicial, não se decida com base em valores jurídicos abstratos sem consideração das consequências práticas da decisão (Brasil, 1942). Invocar princípio, portanto, não dispensa

demonstrar o efeito concreto do que se decide, exigência que converge com a lógica do estudo de caso.

O artigo 2º do decreto lista oito princípios. Os incisos I a VII vieram do texto original de outubro de 2025; o inciso VIII foi acrescentado pela revisão de dezembro.

2.2.3 A educação como direito universal, público e subjetivo

O primeiro princípio reconhece a educação como direito universal, público e subjetivo de todos os cidadãos. A expressão repete a fórmula do § 1º do artigo 208 da Constituição, e o adjetivo decisivo é o terceiro.

Direito subjetivo é aquele que o titular pode exigir individualmente, sem depender de política pública prévia, de disponibilidade orçamentária declarada ou de fila. Se a escola nega matrícula, nega AEE ou nega apoio, existe titular determinado, obrigação determinada e via de exigibilidade, seja o Ministério Público, a Defensoria Pública ou o Judiciário.

Para o professor, a consequência prática é de outra ordem: não se trata de um benefício que a escola concede conforme suas possibilidades, e sim de uma obrigação cuja ausência configura descumprimento. Isso muda o tom das conversas com a gestão.

2.2.4 Igualdade e equidade: a distinção que resolve o conselho de classe

Os incisos II e III trabalham em par. O segundo assegura igualdade de oportunidades e condições; o terceiro determina a promoção da equidade.

Igualdade de oportunidades responde à pergunta "quem pode entrar?". Igualdade de condições responde a outra: "quem consegue permanecer, participar e aprender?". A primeira se satisfaz com a matrícula; a segunda exige que o ambiente seja ajustado.

Equidade é o instrumento que produz a segunda. Significa distribuir apoios de forma desigual, na exata medida das barreiras encontradas, para que participação e aprendizagem se equivalham ao final.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Aplicar a mesma prova, do mesmo modo, no mesmo tempo, para estudantes que enfrentam barreiras distintas não é tratar igual: é medir a barreira em vez de medir a aprendizagem. A adaptação da avaliação não confere vantagem ao estudante com deficiência. Ela retira dele uma desvantagem que a própria escola criou ao escolher um único formato de prova.

Vale registrar o limite: equidade não é redução de expectativa. Adaptar o formato da avaliação é equidade; substituir o objeto de conhecimento por uma tarefa mais fácil e registrar aprovação sem aprendizagem é abandono pedagógico travestido de inclusão.

2.2.5 A diversidade humana como valor e o respeito às especificidades

O inciso IV afirma a diversidade humana como valor a ser reconhecido e promovido pela educação. O inciso VIII, incluído pelo Decreto nº 12.773/2025, acrescenta o respeito pela diversidade de estudantes com deficiência e suas especificidades no âmbito da educação.

A adição responde a uma crítica recorrente ao discurso inclusivo: ao tratar "as pessoas com deficiência" como categoria homogênea, a escola termina por oferecer o mesmo pacote de apoio a quem tem demandas incompatíveis entre si. Um estudante surdo usuário de Libras, um estudante cego, um estudante com deficiência intelectual e um estudante com autismo e com hipersensibilidade sensorial não compartilham barreiras, e a resposta única falha com os quatro.

Lidos em conjunto, os dois incisos afirmam algo simples: a diversidade é valor, e o reconhecimento do valor exige diferenciação da resposta. É também o que sustenta o campo dos Estudos da Deficiência na Educação, ao recusar a leitura da deficiência como condição essencializada e homogênea (Gesser; Mello, 2024). Celebrar a diferença e organizar apoios específicos não são atitudes contraditórias. Contraditório é celebrar a diferença e oferecer a todos o mesmo apoio genérico.

2.2.6 O combate ao capacitismo

O que o termo nomeia.

O inciso V é o principal ineditismo do artigo: o combate, no contexto educacional, ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas.

O conceito não é criação do decreto: vem do campo dos Estudos da Deficiência e tem formulação consolidada no Brasil em Anahí Guedes de Mello (2016, p. 3272), que o descreve como postura preconceituosa que "hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos à corponormatividade" e que trata as pessoas com deficiência, de modo generalizado, como incapazes.

Em termos escolares: capacitismo é a atribuição de menor valor, menor capacidade ou menor expectativa a uma pessoa em razão de sua deficiência. Distingue-se de outras formas de discriminação por operar, com frequência, sob aparência de cuidado.

Na escola, manifesta-se em condutas que raramente são reconhecidas como discriminatórias:

- reduzir o objetivo de aprendizagem antes de tentar remover a barreira;
- elogiar o estudante por realizar tarefas triviais, com entusiasmo que não se dirige aos demais;
- dirigir a palavra ao acompanhante, e não ao estudante;

- infantilizar o tratamento de adolescentes com deficiência intelectual;
- apresentar o estudante à turma como exemplo de superação, transformando a presença dele em lição moral para os outros;
- presumir que não vai acompanhar, e por isso não oferecer.

Do gesto individual à estrutura.

O capacitismo atitudinal está nas condutas acima. O estrutural está nas escolhas institucionais: a escola sem rota acessível que atribui ao estudante a "dificuldade de locomoção"; o material didático distribuído em formato único; a avaliação que só admite resposta escrita; o horário reduzido oferecido como concessão.

A distinção importa porque o capacitismo tem caráter estrutural e interseccional: atravessa o tecido social, constitui concepções de política, justiça e cuidado, e afeta de modo desigual pessoas marcadas também por raça, gênero, classe e idade (Gesser; Block; Mello, 2020).

Uma consequência dessa dimensão estrutural tem nome no campo e descreve com precisão algo que a escola observa sem nomear: a **fadiga de acesso**. Gesser, Aydos, Block e Silva (2024) demonstram como a necessidade permanente de negociar, solicitar e justificar o próprio acesso produz esgotamento ao longo das trajetórias educacionais. O estudante que a cada ano precisa explicar a um novo professor por que usa determinado recurso não enfrenta apenas a barreira: enfrenta a repetição indefinida do pedido. Registro no plano individualizado, revisto e transmitido entre professores, é a resposta institucional a esse desgaste.

A norma alcança as duas dimensões. Ao inscrever o combate ao capacitismo entre os princípios de um decreto, o texto o torna fundamento invocável em projeto político-pedagógico, em regimento escolar, em processo administrativo disciplinar e em ação judicial.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Um teste útil para o planejamento: se a atividade que você preparou para o estudante com deficiência fosse oferecida a um estudante sem deficiência da mesma turma, ela seria considerada adequada à etapa? Se a resposta for não, o problema não está no estudante.

2.2.7 Acessibilidade e tecnologia

O inciso VI garante a acessibilidade e incentiva o desenvolvimento de tecnologias que assegurem o direito à educação ao público da educação especial.

Registrar a acessibilidade como princípio, e não apenas como serviço, tem efeito preciso: ela deixa de ser providência tomada quando surge um estudante que dela necessita e passa a ser condição prévia do funcionamento da escola. Rampa, material em formato acessível,

comunicação alternativa e mobiliário adequado são requisito da oferta educacional, não resposta a uma matrícula específica.

2.2.8 O trabalho intersetorial

O inciso VII consolida o trabalho intersetorial como estratégia para a atenção integral ao público da educação especial. Não se trata de retórica de cooperação: o próprio decreto operacionaliza o princípio ao prever, no estudo de caso, o diálogo com profissionais da rede de proteção social, e ao determinar, no artigo 21, o monitoramento do acesso à escola pelos beneficiários do benefício de prestação continuada em idade de escolarização obrigatória, em colaboração com os ministérios da Saúde, do Desenvolvimento e Assistência Social e dos Direitos Humanos.

O Ministério da Educação dedicou ao tema um volume próprio dos Cadernos Pedagógicos (Brasil, 2026l). A literatura do campo trata a intersetorialidade como premissa da própria educação inclusiva em escola pública, e não como boa prática opcional (Pletsch; Sá; Mendes, 2021).

Para a escola, intersetorialidade significa que encaminhar não encerra a responsabilidade. O encaminhamento à saúde ou à assistência integra o plano do estudante e retorna à escola em forma de informação útil ao planejamento. Não é transferência de caso.

2.2.9 Os princípios em um conflito concreto

Considere a situação: a escola propõe que um estudante com autismo de 8 anos frequente apenas meio período, porque "não aguenta a jornada completa" e "fica desregulado no fim da tarde". A família aceita, aliviada. Não há regra específica sobre redução de jornada por deficiência. Como decidir?

O primeiro passo é identificar o que está em jogo. Redução de jornada é redução de tempo de escolarização. Afeta acesso, permanência, participação e aprendizagem, todos protegidos pelo inciso II.

O segundo é testar a premissa. A desregulação ocorre por causa da deficiência ou por causa de uma barreira do ambiente? Ruído, ausência de rotina previsível, transição sem aviso, refeitório superlotado e ausência de espaço de retorno à calma são barreiras removíveis. Presumir que a causa está no estudante, sem testar o ambiente, é capacitismo na acepção do inciso V.

O terceiro é buscar a medida equitativa. O inciso III exige o apoio que produza participação, não a supressão da participação. Ajustes de ambiente, apoio de comunicação,

previsibilidade da rotina e pausas planejadas são medidas de equidade; a redução de jornada é a renúncia a elas.

O quarto é verificar a exigibilidade. Como a educação é direito subjetivo, a redução de jornada oferecida como única alternativa configura oferta a menor, ainda que consentida pela família.

A conclusão não é que a jornada nunca possa ser ajustada. O ajuste só se justifica como medida temporária, registrada no plano individualizado, com prazo e com plano de retorno, nunca como solução permanente proposta antes de qualquer tentativa de remover barreiras.

2.2.10 Em síntese

O conselho de classe da abertura deste item não precisava de uma regra nova sobre prova adaptada. Precisava saber que igualdade de condições e equidade são princípios expressos da política vigente e que, à luz deles, a leitura pretendida, com mesmo formato para todos, é a que menos realiza o direito.

Princípios são a ferramenta do professor para os casos que a norma não previu, que são a maioria. Os itens seguintes descem às regras específicas; a régua para lê-las está aqui.

2.3 DIRETRIZES E OBJETIVOS: O QUE A POLÍTICA SE COMPROMETE A FAZER

2.3.1 A distância entre o texto e a escola

Toda política pública produz dois documentos. Um é a norma; o outro é a escola que existe. Entre eles há sempre uma distância, e a pergunta útil não é se ela existe, mas o que, exatamente, é exigível.

Diretrizes e objetivos são a parte da norma em que essa exigibilidade se define. As diretrizes dizem como a política deve ser conduzida; os objetivos dizem o que ela se compromete a alcançar. Ambos vinculam a administração pública: não são declaração de intenções, e sim parâmetro de controle das decisões de rede e de escola.

Este item percorre os artigos 3º e 4º do Decreto nº 12.686/2025, já na redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025, e traduz cada bloco em consequência para o cotidiano escolar.

2.3.2 As dez diretrizes, em quatro blocos

O artigo 3º elenca dez diretrizes. Os incisos I a VIII vieram de outubro de 2025; os incisos IX e X foram acrescentados em dezembro. Agrupá-las por função facilita a leitura.

O bloco do sistema.

Reúne as diretrizes I, II e IV: garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; reconhecimento do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; e transversalidade da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior.

A palavra-chave é transversalidade. A educação especial não é etapa nem rede paralela: é modalidade que atravessa a creche, a pré-escola, o ensino fundamental, o médio, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a superior.

A menção à aprendizagem ao longo da vida tem alcance frequentemente subestimado. Ela impede que a trajetória escolar do estudante público da educação especial seja tratada como ciclo que se encerra no fundamental, prática comum quando a escola presume que "até onde deu, deu".

O bloco do apoio.

Reúne as diretrizes V, VI e VII: oferta de tecnologias assistivas e adaptações razoáveis conforme as necessidades individuais, em interação com os contextos educacionais; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social; e oferta do AEE preferencialmente nas escolas comuns da rede regular.

Três qualificadores merecem atenção, porque são exatamente os que costumam desaparecer na implementação:

"De acordo com as necessidades individuais, em interação com os contextos educacionais." O apoio não decorre da categoria diagnóstica, e sim do encontro entre a demanda do estudante e o ambiente concreto daquela escola.

"Individualizadas e efetivas." Efetividade é critério, não adjetivo. Apoio que não produz participação e aprendizagem não cumpre a diretriz, ainda que exista formalmente.

"Que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social." A norma não se contenta com permanência: exige ambiente que produza desenvolvimento nas duas dimensões.

O bloco da articulação.

Reúne as diretrizes III e VIII: colaboração entre os entes federativos e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Some-se a diretriz IX do artigo 3º na parte relativa à participação da família e dos estudantes no âmbito da gestão escolar democrática, tratada no texto original.

Para a escola, o efeito prático da colaboração federativa aparece na origem dos recursos: formação, materiais acessíveis e financiamento chegam por programas federais executados por

estados e municípios. Rede que não adere aos programas não recebe, e a adesão é decisão de gestão, fora do alcance da unidade escolar.

O bloco acrescentado em dezembro.

As diretrizes IX e X foram incluídas pelo Decreto nº 12.773/2025: oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino e apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

No mesmo movimento, foi inserido o artigo 4º-A, segundo o qual estados, Distrito Federal e municípios organizarão a modalidade em seus sistemas de ensino, podendo fazê-lo por meio de parcerias e convênios com essas instituições, nos termos do artigo 58 da LDB.

É o ponto mais disputado da política e merece leitura sistemática, isto é, à luz do conjunto da norma, e não de um dispositivo isolado.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

O convênio com instituição especializada é possível e passou a ter respaldo expresso. O que ele **não** autoriza é substituir a matrícula e a frequência na classe comum. O artigo 8º, que veda essa substituição, permaneceu intacto nas duas versões do decreto, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com estatuto de emenda constitucional, veda a exclusão do sistema educacional geral em razão da deficiência. Convênio é, portanto, caminho para apoio, atendimento complementar, formação e suporte técnico, e não para escolarização paralela.

2.3.3 Os objetivos: o que se tornou exigível

O artigo 4º organiza os objetivos em sete incisos.

Assegurar (inciso I). A existência de redes educacionais inclusivas em todos os níveis; a educação e a aprendizagem ao longo da vida até os níveis e etapas mais elevados; o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem em classes comuns; o AEE em todos os níveis, etapas e modalidades; e as adaptações razoáveis nas políticas curriculares, avaliativas e de planejamento.

Garantir a educação básica de zero a dezessete anos (inciso II). A redação original falava em universalizar a matrícula dos quatro aos dezessete anos, em classes comuns da rede regular. A redação vigente garante a educação básica de zero a dezessete anos, asseguradas as adaptações razoáveis conforme as necessidades individuais.

A mudança alcança a creche, reconhecimento importante, porque é na educação infantil que barreiras identificadas cedo custam menos a remover, tema a que o Ministério da Educação dedicou o volume 9 dos Cadernos Pedagógicos (Brasil, 2026i). Cabe registrar, contudo, que a nova redação não repete a expressão "em classes comuns da rede regular de ensino", presente

no texto de outubro. A leitura que se sustenta é a sistemática: o inciso I do mesmo artigo continua assegurando acesso, participação, permanência e aprendizagem em classes comuns, e o artigo 8º segue vedando a substituição da matrícula.

Reduzir (inciso III). A distorção idade-série do público da modalidade e a desigualdade de acesso e de condições de permanência na educação superior.

Implementar programas (inciso IV). Ações que apoiem ou complementem a formação de estudantes com deficiência e com autismo e suplementem a de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Fomentar (inciso V). Medidas de combate à discriminação e ao capacitismo; o protagonismo e a participação dos estudantes na formulação, implementação, monitoramento e avaliação da política, inclusive por meio de movimento de autodefensores; e a participação da comunidade e da família.

A menção aos autodefensores é significativa e pouco conhecida na escola. Trata-se do movimento em que pessoas com deficiência, historicamente com deficiência intelectual, falam por si mesmas nos espaços de decisão, em vez de serem representadas por familiares ou profissionais. Inscrever o movimento em decreto significa que a consulta ao próprio estudante deixa de ser gentileza pedagógica e passa a ser diretriz de política.

Identificar e eliminar barreiras na educação superior e na educação profissional e tecnológica (inciso VI).

Promover formação continuada (inciso VII). Dos profissionais da educação para a educação especial inclusiva, objetivo que se articula com as exigências de carga horária tratadas adiante.

2.3.4 A BNCC se aplica: o parágrafo que reorganiza o planejamento

Os parágrafos do artigo 4º contêm a determinação de maior efeito imediato sobre o trabalho docente: a Base Nacional Comum Curricular e as diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da educação básica aplicam-se aos estudantes que são o público da educação especial. Isso vale para as diretrizes da educação profissional e tecnológica e dos cursos superiores. Não há currículo próprio, nem currículo reduzido, nem base curricular alternativa. Há um único currículo, e o que se ajusta é o percurso até ele.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Adaptação razoável opera sobre o como: formato do material, tempo, recursos de acessibilidade, formas de registro da resposta, sequência das etapas, apoio humano. Não opera sobre o o quê: a habilidade da BNCC prevista para a etapa permanece sendo o objetivo. Substituir o objeto de

conhecimento por atividade de outra etapa é currículo paralelo, e a norma o afasta expressamente.

Daí decorre um critério prático de conferência do planejamento: para cada estudante público da educação especial, deve ser possível apontar qual habilidade da BNCC está sendo trabalhada e qual barreira o ajuste removeu. Se apenas a segunda pergunta tiver resposta, o planejamento está incompleto; se apenas a primeira, o estudante está sem apoio.

2.3.5 Das diretrizes ao projeto político-pedagógico

Diretrizes e objetivos não chegam ao professor por si sós: chegam pelo documento que organiza a escola. Três incorporações são diretamente verificáveis no PPP:

- a institucionalização do plano individualizado como componente do projeto, e não como anexo de arquivo;
- a previsão do trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e o professor do AEE, com tempo destinado no horário;
- o registro dos fluxos de articulação intersetorial e das responsabilidades por cada etapa.

PPP que menciona inclusão apenas na seção de princípios, sem nenhum desses três elementos operacionais, citou a política sem incorporá-la.

2.3.6 Em síntese

Diretrizes e objetivos são a parte da norma que costuma ser lida na diagonal, por parecer genérica. É, no entanto, onde estão os compromissos verificáveis: transversalidade da creche ao ensino superior, apoio individualizado e efetivo, redução da distorção idade-série, formação continuada, participação do próprio estudante e aplicação integral da BNCC.

São esses compromissos que permitem sair da queixa difusa sobre a falta de condições e chegar à pergunta que produz efeito: qual objetivo a rede assumiu, o que ela executou e onde está o registro.

QUESTÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Levante a lista de estudantes público da educação especial da sua escola. De quantos existe registro escrito da identificação? De quantos existe apenas encaminhamento informal?
2. Há estudantes com altas habilidades ou superdotação identificados na sua unidade? Se não há, isso indica ausência ou invisibilidade?
3. Como sua escola tem tratado estudantes com dislexia e TDAH? O acompanhamento previsto na Lei nº 14.254/2021 está sendo oferecido?

4. Escolha um estudante da sua turma e descreva sua condição sem usar o nome do diagnóstico, apenas em termos de barreiras encontradas e apoios necessários. O que muda no seu planejamento?
5. Compare a proporção de estudantes com altas habilidades identificados na sua rede com o percentual nacional indicado no item 2.1.2. O que o resultado sugere?
6. Identifique, na rotina da sua escola, uma prática que caberia na descrição de capacitismo estrutural. Que decisão institucional a sustenta?
7. Aplique o teste do item 2.2.6 a uma atividade que você preparou recentemente para um estudante público da educação especial.
8. Há estudantes em jornada reduzida na sua unidade? Existe registro do motivo, do prazo e do plano de retorno?
9. Como o projeto político-pedagógico da sua escola trata a diversidade? Ele diferencia respostas ou oferece um pacote único de apoio?
10. Pense em um estudante que precisa reexplicar sua demanda a cada troca de professor. O que, na organização da sua escola, produz essa repetição, e o que a eliminaria?
11. Localize no PPP da sua escola os três elementos operacionais indicados no item 2.3.5. Quantos estão presentes?
12. Escolha um estudante público da educação especial da sua turma e responda às duas perguntas do item 2.3.4: qual habilidade da BNCC está em trabalho e qual barreira o ajuste removeu?
13. Sua rede aderiu aos programas federais de apoio à PNEEI? Que serviços passaram a existir depois da adesão?
14. De que forma os próprios estudantes são ouvidos nas decisões sobre os apoios que recebem?

CAPÍTULO 03 - O PROCEDIMENTO: MATRÍCULA, ESTUDO DE CASO, LAUDO E PLANO INDIVIDUALIZADO

DOI: <https://doi.org/10.58871/214.C03>

Lucilene de Fátima Pereira Rodrigues⁵

Tiago Ferreira Veras⁶

3.1 A MATRÍCULA NA CLASSE COMUM: O AEE QUE COMPLEMENTA E NÃO SUBSTITUI

3.1.1 A sala de recursos que virou turma

Um estudante com deficiência intelectual está matriculado no 7º ano. Na prática, passa quatro dos cinco dias da semana na sala de recursos multifuncionais, com atividades próprias, e comparece à turma apenas às sextas-feiras. A escola descreve o arranjo como "atendimento intensificado" e considera que ele atende ao melhor interesse do estudante, que "se sente mais acolhido" no espaço menor.

Não há, nesse caso, ato formal de transferência. Do ponto de vista dos registros, o estudante é aluno do 7º ano. Do ponto de vista do que acontece, ele foi escolarizado fora da classe comum durante um ano letivo inteiro, que é exatamente o que o artigo 8º do Decreto nº 12.686/2025 veda.

Este item trata do dispositivo mais estrutural da política e das situações concretas em que ele é contornado, quase sempre sem má-fé.

3.1.2 O que diz o artigo 8º

A redação é curta e não comporta gradação: a matrícula no atendimento educacional especializado não poderá ser substitutiva à matrícula e à frequência na classe comum.

Três observações sobre o alcance do dispositivo.

Ele não foi alterado. O Decreto nº 12.773/2025 modificou dez artigos da política, inclusive dispositivos sensíveis sobre instituições especializadas e faixa etária. O artigo 8º permaneceu com a redação original. Em uma revisão que atendeu a manifestações de setores

⁵ Graduada em Serviço Social (UFMA) e em Letras, com especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Professora da rede pública estadual do Maranhão desde 1986. E-mail: lulu.farodrigues@gmail.com

⁶ Mestre em educação inclusiva pelo Profei/UEMA. Professor tradutor e intérprete de Libras nas redes públicas do Governo do Maranhão e de Paço do Lumiar. E-mail: contato@tiagotils.com.br

favoráveis à ampliação do espaço das instituições especializadas, a manutenção desse artigo é dado interpretativo relevante.

Ele alcança matrícula e frequência. A vedação não se satisfaz com o registro formal. Se o estudante consta da turma comum mas não a frequenta, o resultado material é o que a norma proíbe.

Ele decorre de norma superior. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada com estatuto de emenda constitucional, determina que pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. O artigo 8º regulamenta essa garantia; não a cria nem poderia revogá-la.

3.1.3 A dupla matrícula e o financiamento

O modelo brasileiro sustenta-se financeiramente por um mecanismo simples: o estudante público da educação especial matriculado na classe comum e no AEE é computado duas vezes na distribuição de recursos do Fundeb.

Foi esse cômputo, instituído em 2008 e mantido desde então, que tornou economicamente viável manter o estudante na escola comum e, simultaneamente, custear professor especializado, sala de recursos e materiais. O Decreto nº 12.773/2025 inseriu o artigo 19-A justamente para reafirmar a distribuição de recursos nos termos da Lei nº 14.113/2020.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

A dupla matrícula pressupõe duas matrículas reais. Escola que registra o estudante no AEE sem oferta efetiva de atendimento não está apenas descumprindo a política: está declarando ao Censo Escolar um serviço inexistente, com repercussão no financiamento. O inverso também vale, porque atendimento oferecido e não declarado não gera recurso, e a rede o custeia sozinha.

3.1.4 Onde o AEE é ofertado

A regra é a oferta na própria escola comum, em sala de recursos multifuncionais, preferencialmente no contraturno. As concepções e metodologias do serviço estão detalhadas no volume 2 dos Cadernos Pedagógicos da PNEEI (Brasil, 2026b).

Há ainda uma modalidade de oferta que este livro não desenvolve e que o professor deve conhecer: o AEE em ambiente hospitalar ou domiciliar, para estudantes impedidos de frequentar a escola por condição de saúde, objeto do volume 11 da coleção (Brasil, 2026k).

O artigo 9º admite, em caráter excepcional, a oferta em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos conveniada com o poder público. A excepcionalidade recai sobre o lugar do atendimento, nunca sobre a escolarização, que permanece na classe comum.

No ensino superior, o artigo 10 trata dos núcleos de acessibilidade, responsáveis pela eliminação de barreiras nas instituições federais.

3.1.5 Quando o contraturno é inviável

Boa parte das violações não nasce de discordância com a política, e sim de impossibilidade logística: estudante da zona rural que depende de transporte escolar em horário único; família sem condições de deslocamento no contraturno; escola sem sala de recursos e sem rede de apoio próxima.

A resposta correta não é converter a sala de recursos em turma, nem suspender o atendimento. É registrar a barreira, que nesse caso é institucional, e formalizar a demanda à rede. As alternativas usualmente disponíveis incluem o atendimento itinerante, o professor do AEE que atende em mais de uma unidade, o atendimento em horário parcialmente coincidente com articulação pedagógica registrada no plano e a organização do transporte pela secretaria.

O que não se admite é o registro silencioso: estudante declarado no AEE, sem atendimento, com a justificativa de que "a família não traz".

3.1.6 Cinco situações-limite

A recusa velada de matrícula.

Raramente a recusa é explícita. Aparece como "não temos estrutura", "seria melhor para ele em outra escola", "nossa turma já tem dois casos". Todas são recusas, e todas são vedadas: a Lei Brasileira de Inclusão proíbe a negativa de matrícula em razão da deficiência, e a Convenção da Guatemala qualifica como discriminação a diferenciação que impeça o exercício de direitos.

A enturmação por desempenho.

Alocar o estudante em turma de etapa anterior por considerar que "não acompanha" é retenção disfarçada de organização pedagógica. A enturmação segue os critérios gerais da rede; o ajuste devido é de apoio, não de etapa. O objetivo de redução da distorção idade-série, previsto no artigo 4º, aponta na direção oposta.

A jornada reduzida permanente.

Tratada no item 2.2.9. Admissível apenas como medida temporária, registrada no plano individualizado, com prazo e plano de retorno.

A sala de recursos como turma.

É o caso da abertura. O critério para identificá-lo é objetivo: some as horas semanais em que o estudante está fora da classe comum. Se o AEE deixou de ser complemento e passou a ser a maior parte da jornada escolar, houve substituição de fato.

A matrícula na instituição conveniada.

Com o Decreto nº 12.773/2025, o convênio com instituições especializadas ganhou previsão expressa, e o artigo 4º-A autorizou estados e municípios a organizarem a modalidade por parcerias. Isso amplia as possibilidades de apoio, formação e atendimento complementar.

Não amplia, contudo, a hipótese de escolarização substitutiva. O estudante atendido em instituição conveniada permanece matriculado e frequente na escola comum; o que a instituição oferta é atendimento especializado, não etapa da educação básica.

3.1.7 O que a escola precisa ter registrado

Três registros protegem o estudante e a escola:

A matrícula e a frequência na classe comum, com a mesma carga horária dos demais estudantes, e com justificativa formal para qualquer ajuste.

A oferta efetiva do AEE, com dias, horários, responsável e registro de atendimento, e não apenas a declaração no Censo.

A articulação entre os dois, demonstrando que o atendimento especializado dialoga com o que ocorre na sala comum. Sem esse registro, AEE e classe comum funcionam como serviços paralelos que apenas compartilham o mesmo estudante.

3.1.8 Em síntese

A vedação do artigo 8º não é obstáculo burocrático a arranjos bem-intencionados. É a tradução normativa de uma constatação acumulada em décadas de escola brasileira: sempre que a escolarização foi transferida para o espaço especializado, ela encolheu em currículo, em expectativa e em convívio (Mendes, 2006; Lima; Mendes, 2011).

O estudante do 7º ano da abertura precisa de apoio na classe comum, não de refúgio fora dela. Definir qual apoio, com que recursos e a partir de que evidências é a função do procedimento tratado no item 3.2.

3.2 O ESTUDO DE CASO: COMO A ESCOLA IDENTIFICA, DECIDE E REGISTRA

3.2.1 O procedimento que a escola não tinha

Até outubro de 2025, a pergunta "como se identifica um estudante público da educação especial?" não tinha resposta normativa uniforme. Cada rede improvisava a sua: umas exigiam laudo, outras aceitavam relatório de profissional de saúde, outras se apoiavam em encaminhamento da coordenação, e muitas simplesmente herdavam a lista do ano anterior.

O Decreto nº 12.686/2025 encerrou a improvisação. O artigo 11 institui o estudo de caso como metodologia de produção, sistematização e registro de informações e como etapa inicial necessária para a identificação do estudante público da educação especial.

É o dispositivo mais operacional da política inteira. Praticamente tudo o que vem depois, do plano individualizado aos recursos de acessibilidade, ao profissional de apoio e às adaptações na avaliação, decorre dele.

3.2.2 O que o estudo de caso é, e o que não é

Não é avaliação diagnóstica. Não classifica o estudante, não nomeia condição de saúde, não substitui o trabalho do profissional de saúde.

Não é ato individual. Não é o parecer do professor do AEE, nem o relatório da coordenação, nem a impressão do professor regente isoladamente.

Não é evento único. É metodologia de produção *e registro* de informações, o que pressupõe continuidade: o que se conclui em março pode ser revisto em agosto.

É procedimento pedagógico da escola, com resultado documentado, que fundamenta o plano individualizado e as decisões sobre apoios.

3.2.3 As quatro etapas

O § 1º do artigo 11 estabelece a composição do estudo de caso em quatro etapas. Elas são sequenciais e cada uma depende da anterior.

Identificação inicial das demandas e das barreiras.

Ponto de partida: o que, concretamente, impede a participação e a aprendizagem deste estudante, agora, nesta escola?

A pergunta parece óbvia e quase nunca é feita nesses termos. O registro habitual descreve o estudante ("não se concentra", "não interage", "é agitado"); o que a etapa exige é a descrição da situação ("não acompanha a leitura coletiva porque o material está em formato único", "não permanece no refeitório porque o ruído é intenso e não há alternativa").

Fontes desta etapa: observação em sala, registros do professor regente, produção do estudante, histórico escolar, relato da família e escuta do próprio estudante.

Análise das barreiras e do contexto escolar.

Etapla em que a escola olha para si mesma. As barreiras identificadas são atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais ou programáticas? Quais dependem de recurso externo e quais podem ser removidas pela própria unidade nesta semana?

É a etapa mais frequentemente suprimida, e a supressão tem consequência previsível: quando o contexto não é analisado, a demanda de apoio migra inteiramente para o estudante, e

a conclusão do estudo de caso vira um pedido de profissional para acompanhá-lo, em vez de um plano para ajustar o ambiente.

Identificação das potencialidades e das demandas de apoio.

A norma nomeia potencialidades antes de apoios, e a ordem não é retórica. Planejamento construído apenas sobre o que falta produz atividade empobrecida; planejamento que parte do que o estudante já faz, sabe e prefere encontra o caminho pelo qual o apoio funciona.

Aqui se descrevem: interesses, formas de comunicação que já utiliza, estratégias que já deram certo, contextos em que participa melhor, aprendizagens consolidadas.

Definição de estratégias e recursos de acessibilidade.

Etapa conclusiva. Para cada barreira identificada, uma estratégia; para cada estratégia, um responsável e um prazo.

É o que transforma o documento em instrumento de trabalho. Estudo de caso que termina em diagnóstico da situação, sem definição de estratégias com responsável nomeado, não cumpriu a quarta etapa.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Um teste rápido de qualidade: leia a conclusão do estudo de caso e pergunte quem faz o quê até quando. Se o texto não permitir responder, ele descreve o estudante em vez de organizar a resposta da escola.

3.2.4 Quem participa

O decreto não fixa composição rígida, o que é adequado à diversidade das redes. A prática consistente com a norma reúne:

- **o professor regente** ou os professores da turma, que detêm a observação cotidiana;
- **o professor do AEE**, quando houver, responsável pela leitura especializada das barreiras;
- **a coordenação pedagógica ou a gestão**, que responde pelas decisões institucionais e pelos encaminhamentos;
- **a família**, cujo envolvimento o § 3º do artigo 11 determina expressamente;
- **o próprio estudante**, sempre que possível, em coerência com o objetivo de fomento ao protagonismo previsto no artigo 4º;
- **profissionais da rede de proteção social**, quando o § 4º indicar o diálogo intersetorial.

3.2.5 A família e o estudante

A participação da família não é comunicação do resultado, e sim participação no processo. A distinção aparece no registro: convocar a mãe para assinar um documento pronto não é envolvimento; consultá-la sobre rotina, comunicação, estratégias que funcionam em casa e histórico de apoios é.

Quanto ao estudante, a escuta é possível em muito mais casos do que a escola costuma supor, desde que se ajustem os meios: pranchas de comunicação, escolha entre alternativas, observação de preferências, apoio de intérprete. A ausência de fala oral não equivale à ausência de posição.

3.2.6 Os documentos que subsidiam

O § 6º do artigo 11 admite a avaliação biopsicossocial da deficiência como documento subsidiário do estudo de caso. Relatórios de profissionais de saúde, quando a família os apresenta espontaneamente, entram na mesma condição: subsidiam, informam e ajudam, sem decidir.

O § 7º fecha a questão em sentido oposto ao da prática corrente: a garantia da oferta do AEE não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde. O mesmo vale para o profissional de apoio escolar, por força do § 2º do artigo 14.

Este ponto concentra tanta resistência institucional que recebe item próprio, o 3.3.

3.2.7 O que o estudo de caso decide

Concluído o procedimento, quatro decisões ficam fundamentadas:

A identificação do estudante como público da educação especial, ou a conclusão de que não o é, com encaminhamento a outros apoios, como os previstos na Lei nº 14.254/2021 para transtornos de aprendizagem.

Os apoios pedagógicos a serem adotados na classe comum e no AEE.

Os recursos de acessibilidade e a tecnologia assistiva necessários, incluindo, se for o caso, o parecer pedagógico que autoriza o uso de dispositivos digitais portáteis previsto no artigo 12.

A necessidade de profissional de apoio escolar, cuja oferta, nos termos do artigo 14, é avaliada pelo estudo de caso.

Esses resultados alimentam o plano individualizado, objeto do item 3.4.

3.2.8 Roteiro de aplicação

O volume 3 dos Cadernos Pedagógicos da PNEEI é inteiramente dedicado à documentação pedagógica, isto é, ao estudo de caso, ao PAEE e ao PEI, e traz instrumentos prontos para uso (Brasil, 2026c). O roteiro abaixo é compatível com ele e pode ser usado em conjunto.

Um roteiro possível, em oito movimentos, para a escola que vai instaurar o procedimento pela primeira vez:

1. **Abertura.** Registrar data, motivo da instauração e composição do grupo.
2. **Descrição da situação.** Narrar barreiras observadas em situações concretas, com data e contexto, nunca traços atribuídos ao estudante.
3. **Escuta da família.** Registrar rotina, comunicação, histórico, apoios já experimentados e expectativas.
4. **Escuta do estudante.** Registrar o meio utilizado e o que foi manifestado.
5. **Análise do contexto.** Classificar as barreiras por tipo e indicar quais são removíveis pela unidade.
6. **Potencialidades.** Registrar interesses, aprendizagens consolidadas e estratégias já eficazes.
7. **Plano de estratégias.** Para cada barreira: estratégia, recurso, responsável, prazo.
8. **Revisão.** Fixar data de retomada, bimestral ou trimestral, e critérios para verificar se as estratégias funcionaram.

3.2.9 Cinco erros que esvaziam o procedimento

Começar pelo laudo. Inverte a lógica da norma e devolve à saúde uma decisão pedagógica.

Descrever o estudante em vez da situação, o que produz documento sobre a pessoa em lugar de documento sobre as barreiras.

Pular a análise do contexto. Transfere ao estudante a totalidade da demanda de apoio.

Concluir sem responsáveis e sem prazos, o que gera relatório em vez de plano.

Fazer uma vez e arquivar. A norma exige registro contínuo; barreira removida muda o quadro, e o quadro precisa ser revisto.

3.2.10 Em síntese

O estudo de caso devolve à escola uma competência que ela havia terceirizado. Durante décadas, a decisão sobre quem recebia apoio educacional foi tomada fora da escola, em consultórios, e chegava traduzida em siglas que pouco informavam sobre o que fazer na segunda-feira. Veltrone e Mendes (2011), ao caracterizarem quem de fato identificava a deficiência intelectual em escolares no estado de São Paulo, já haviam mostrado a fragilidade desse arranjo e o risco de rotulação arbitrária que ele carrega.

O procedimento do artigo 11 não é mais trabalhoso do que o que a escola já faz; é mais organizado. E tem uma vantagem que se percebe rápido: ao final, existe um documento que diz o que fazer, quem faz e até quando, o que raramente se obtinha de um laudo.

3.3 O LAUDO NÃO É CONDIÇÃO: O DIREITO QUE DEIXOU DE DEPENDER DO DIAGNÓSTICO

3.3.1 Quatorze meses de fila

Uma criança de 6 anos entra no 1º ano. A professora observa, nas primeiras semanas, dificuldades importantes de comunicação e de participação nas atividades coletivas. A escola orienta a família a procurar avaliação. A família procura: a consulta com neuropediatra na rede pública é marcada para dali a quatorze meses.

Enquanto a data não chega, a escola não abre atendimento educacional especializado, não solicita profissional de apoio e não registra plano algum, porque, segundo a coordenação, "sem o laudo não dá para fazer nada".

O resultado é aritmético. A criança atravessa o 1º ano inteiro e boa parte do 2º sem apoio, não porque o apoio não existisse, mas porque a escola condicionou o próprio direito à emissão de um documento que ela não controla, produzido por um serviço que não é dela e cuja demora não tem qualquer relação com as barreiras que ela poderia ter removido no mês de março.

Esse arranjo, que organizou a educação especial brasileira por décadas, está expressamente vedado.

3.3.2 O que a norma diz

Dois dispositivos do Decreto nº 12.686/2025 tratam da questão, e ambos são de leitura direta.

O § 7º do artigo 11 determina que a garantia da oferta do atendimento educacional especializado não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde.

O § 2º do artigo 14, na redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025, estabelece que a oferta do profissional de apoio escolar será avaliada pelo estudo de caso e independe de diagnóstico, laudo, relatório ou documento emitido por profissional de saúde.

A abrangência importa. A vedação não alcança apenas o "laudo médico" em sentido estrito: alcança diagnóstico, relatório e *qualquer outro documento* de profissional de saúde. Fica afastada, portanto, a saída de substituir a exigência do laudo pela exigência de um relatório de psicólogo, de fonoaudiólogo ou de terapeuta ocupacional.

E a vedação alcança os dois serviços que mais dependiam dela na prática: o AEE e o profissional de apoio escolar.

3.3.3 De onde vinha a exigência

Convém explicitar, porque muda a conversa dentro da escola: a exigência de laudo nunca decorreu de norma federal que a impusesse. Não havia dispositivo determinando que o AEE só fosse ofertado mediante diagnóstico.

A prática se consolidou por outras razões. A primeira é histórica: a educação especial nasceu tutelada pelo saber médico, e a escola herdou o hábito de esperar que a definição do caso viesse de fora. A segunda é administrativa: diante de secretarias que cobravam justificativa para alocar recursos, o laudo se ofereceu como documento cômodo, aparentemente objetivo e sempre disponível para anexar. A terceira é defensiva: em um sistema que audita insumos, a escola aprendeu que papel de terceiro protege mais do que decisão própria.

Nenhuma das três é ilegítima como preocupação. Todas produziram, no entanto, o mesmo efeito: transferir para a fila do SUS o momento em que a criança começa a receber apoio pedagógico.

3.3.4 O que o laudo continua sendo

Nada no decreto proíbe o laudo, desestimula a avaliação em saúde ou sugere que o diagnóstico seja irrelevante.

O diagnóstico continua necessário para uma série de finalidades legítimas: acompanhamento clínico, terapias, medicação, benefício de prestação continuada, direitos previdenciários e trabalhistas, isenções, avaliação biopsicossocial da deficiência. A escola que percebe indícios e orienta a família a buscar avaliação faz o que deve fazer.

O que mudou é a relação de dependência. O laudo passa a ser subsidiário: quando existe, entra no estudo de caso como uma fonte entre outras; quando não existe, o procedimento corre do mesmo modo. O § 6º do artigo 11 diz exatamente isso a respeito da avaliação biopsicossocial, e a lógica é a mesma para os demais documentos clínicos.

Duas frases resumem a mudança e vale reproduzi-las nas formações:

A escola não pode exigir o laudo, mas a família sempre pode apresentá-lo.

O laudo responde à pergunta da saúde; o estudo de caso responde à pergunta da escola.

3.3.5 Oito objeções, e o que responder

A resistência a esse dispositivo raramente é ideológica. É prática, e cada objeção tem resposta.

"Sem laudo não podemos declarar no Censo Escolar"

O Censo capta a informação declarada pela escola sobre o estudante público da educação especial e os recursos de acessibilidade utilizados. O fundamento dessa declaração passa a ser o estudo de caso documentado, que é justamente o registro que a norma instituiu para essa finalidade. Escola que conduziu e registrou o procedimento tem base documental mais robusta do que a de um laudo anexado sem qualquer análise pedagógica.

"E se a família pedir apoio de que o estudante não precisa?"

O direito não passou a ser autodeclaratório. Quem identifica o público da educação especial e define os apoios é a escola, por meio do estudo de caso, e não a família, o profissional de saúde ou o pedido isolado.

A rigor, o procedimento controla melhor o excesso do que a exigência de laudo controlava: laudo há de todo tipo, com toda espécie de recomendação genérica, e a escola que os acatava por padrão não filtrava coisa alguma.

"O professor não tem formação para decidir isso"

O professor não está decidindo diagnóstico. Está identificando barreiras à participação e à aprendizagem no ambiente escolar, que é precisamente o objeto de sua formação e de sua observação diária.

Nenhum profissional de saúde tem acesso à informação que o professor tem: como o estudante se comporta na leitura coletiva, o que muda quando o material é ampliado, em que momento da rotina a participação se perde. O estudo de caso reúne, ademais, professor regente, professor do AEE e coordenação, precisamente para que a leitura não seja individual.

"A secretaria exige"

Norma de rede que contrarie decreto federal vigente é inválida no ponto em que o contraria. O caminho institucional é formalizar a consulta à secretaria e à assessoria jurídica, indicando os dispositivos, e registrar por escrito a orientação recebida.

Enquanto a orientação interna não se ajusta, a escola tem margem para agir: instaurar o estudo de caso e ofertar o que estiver ao seu alcance não depende de autorização. O que depende de autorização, como a alocação de profissional de apoio, deve ser solicitado com o estudo de caso anexado, e não com um pedido de laudo repassado à família.

"Sem laudo a rede não manda profissional de apoio"

É a objeção mais concreta e a que o Decreto nº 12.773/2025 enfrentou de frente ao dar nova redação ao § 2º do artigo 14: a oferta é avaliada pelo estudo de caso e independe de documento de profissional de saúde.

Na prática, isso desloca o instrumento do pedido. O que a escola encaminha à rede deixa de ser um laudo e passa a ser a conclusão fundamentada do estudo de caso, com barreiras descritas, estratégias já tentadas e justificativa da demanda. É documento mais difícil de produzir e muito mais difícil de negar.

"E se errarmos? Quem responde?"

Responde-se por decisão sem fundamentação e sem registro, não por decisão pedagógica fundamentada que depois se revele incompleta. O estudo de caso é, além de instrumento pedagógico, instrumento de proteção da escola: demonstra que houve procedimento, participação da família, análise do contexto e definição de estratégias com prazo.

Convém inverter a pergunta. Hoje, o risco jurídico mais relevante está em negar apoio exigindo laudo, conduta que contraria dispositivo expresso de decreto federal e pode caracterizar discriminação nos termos da Lei Brasileira de Inclusão.

"Mas o laudo protege o estudante"

Protege em alguns contextos, e não neste. O laudo não descreve barreiras, não indica estratégias pedagógicas, não menciona o material da escola, o ruído do refeitório ou a forma da avaliação. Costuma trazer a categoria diagnóstica e, quando muito, recomendações genéricas de acompanhamento.

Um documento que não informa o que fazer na segunda-feira não protege trajetória escolar alguma. O plano individualizado protege.

"Sempre foi assim"

Foi, durante décadas, e sem amparo normativo que o exigisse. A prática se tornou tão estável que passou a ser confundida com regra, e é essa confusão que o § 7º do artigo 11 desfaz.

A literatura da área vinha apontando o problema muito antes do decreto (Veltrone; Mendes, 2011).

3.3.6 O que a escola pode pedir à família

A vedação recai sobre a exigência de documentos clínicos, não sobre o diálogo. A escola pode e deve solicitar informações:

- como o estudante se comunica em casa e o que a família compreende com facilidade;
- qual a rotina, o que a altera e o que ajuda a restabelecê-la;
- que apoios já foram experimentados, dentro e fora da escola, e quais funcionaram;
- histórico escolar anterior, transições, mudanças de rede;
- acompanhamentos em curso e, se a família quiser compartilhar, o que os profissionais têm orientado.

A diferença entre pedir informação e exigir documento não é sutil: a primeira alimenta o estudo de caso e pode ser obtida em uma reunião; a segunda transfere à família a responsabilidade de destravar o direito da própria criança.

3.3.7 Quando o laudo existe: como usá-lo bem

Documento clínico apresentado espontaneamente é fonte útil, desde que lido com propósito pedagógico.

O que aproveitar: informações sobre condições sensoriais, de comunicação, de mobilidade, de resistência à fadiga; alertas de saúde relevantes para a rotina escolar; orientações específicas com efeito prático em sala.

O que não transportar para o plano: a categoria diagnóstica como se fosse descrição do estudante; recomendações genéricas que não se traduzem em ação; prognósticos sobre capacidade de aprender, que não competem ao documento e não vinculam a escola.

Um laudo bem aproveitado aparece no plano em forma de estratégia, nunca em forma de sigla.

3.3.8 Dados sensíveis: o que a escola pode guardar e compartilhar

O § 5º do artigo 12 submete a coleta e o compartilhamento de dados pessoais e sensíveis do público da educação especial à Lei Geral de Proteção de Dados, com atenção ao seu artigo 14, que trata do tratamento de dados de crianças e adolescentes no melhor interesse do titular.

Três consequências práticas, frequentemente ignoradas:

Finalidade. Dado de saúde só se coleta e se mantém se necessário à finalidade pedagógica declarada. Não há amparo para arquivar laudos "por precaução".

Acesso restrito. Informação sobre condição de saúde não circula em sala de professores, em grupo de mensagens da escola, em reunião de pais ou em conselho de classe ampliado. Acessa quem precisa para atuar.

Registro adequado. O plano do estudante descreve barreiras, apoios e estratégias. Não precisa reproduzir diagnóstico, prontuário ou histórico clínico, e em regra não deve fazê-lo.

Curiosamente, é aqui que a vedação do laudo revela outra face: ao deixar de exigir documentos clínicos, a escola também deixa de acumular dados sensíveis que não tem estrutura para proteger.

3.3.9 Roteiro de transição para a escola que ainda exige

1. Levantar onde a exigência está escrita, em regimento, PPP, formulários, fluxos internos e modelos de requerimento, e retirá-la de cada um.
2. Substituir o formulário de solicitação de apoio por instrumento que anexe o estudo de caso.
3. Comunicar a mudança às famílias, deixando claro que quem já apresentou documentos não precisa reapresentá-los e que ninguém precisará apresentá-los para obter atendimento.
4. Formalizar consulta à secretaria quando houver orientação de rede em sentido contrário, indicando os dispositivos e solicitando alinhamento.
5. Registrar em ata a data em que a escola passou a aplicar o procedimento, para separar o passivo herdado do que se produz a partir dali.

3.3.10 Em síntese

A criança da abertura deste item não precisava esperar quatorze meses. Precisava que a escola descrevesse, em março, as barreiras que já observava e definisse o que faria a respeito delas.

Nenhum dispositivo da PNEEI encontra tanta resistência quanto este, e a razão é compreensível: ele devolve à escola uma decisão que ela havia terceirizado e que, terceirizada, era mais confortável. A contrapartida é que a escola recupera algo que o laudo nunca lhe deu, que é um documento dizendo o que fazer.

3.4 O PLANO INDIVIDUALIZADO: PAEE, PEI E O DOCUMENTO QUE ORGANIZA O TRABALHO

3.4.1 O plano que ninguém abre

Fevereiro. A professora do AEE preenche vinte e dois planos em duas semanas, um por estudante, em formulário padronizado pela secretaria. Os documentos são assinados, arquivados na pasta de cada criança e não voltam a ser abertos até dezembro, quando servem de base para o relatório final.

Entre uma data e outra, o planejamento semanal dos professores da sala comum segue sem qualquer relação com o que os planos dizem. Ninguém age de má-fé: o documento simplesmente não foi construído para ser usado, e por isso não é.

O artigo 12 do Decreto nº 12.686/2025, na redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025, foi escrito contra esse arranjo.

3.4.2 O que a norma exige

O resultado do estudo de caso fundamenta a elaboração de documento individualizado obrigatório, de natureza pedagógica e de atualização contínua, cuja institucionalização compõe o projeto político-pedagógico da instituição de ensino.

Quatro atributos, e cada um afasta uma prática consolidada:

Obrigatório. Não é opcional, não depende de porte da rede nem de existência de sala de recursos.

Fundamentado no estudo de caso. Não nasce do formulário nem do laudo, e sim do procedimento descrito acima. Plano elaborado sem estudo de caso prévio está sem fundamento normativo. Convém registrar que o documento que a norma agora exige tem atrás de si uma literatura consolidada: Tannús-Valadão e Mendes (2018) reconstroem a trajetória do plano educacional individualizado e comparam os modelos adotados na França, na Itália, nos Estados Unidos e no Brasil, mostrando que a exigência legal, isolada, nunca bastou para que o plano funcionasse.

De natureza pedagógica. Não é relatório clínico, registro de comportamento ou histórico de atendimentos.

De atualização contínua. Não é documento de fevereiro. Barreira removida, estratégia que não funcionou ou nova demanda identificada exigem atualização, e a norma não a condiciona a calendário.

Some-se o quinto atributo, que é o mais estrutural: a institucionalização no PPP. O plano deixa de ser papel avulso na pasta do estudante e passa a integrar o documento que organiza a escola.

3.4.3 PAEE e PEI: controvérsia encerrada

Durante anos, redes brasileiras discutiram qual sigla adotar. O Plano de Atendimento Educacional Especializado tinha tradição na regulamentação do AEE desde 2009 e era, em muitas redes, documento de responsabilidade exclusiva do professor especializado. O Plano Educacional Individualizado, de outra linhagem, tendia a abranger toda a trajetória escolar do estudante, inclusive na sala comum.

A redação de dezembro de 2025 menciona expressamente ambos. O resultado do estudo de caso fundamenta os dois, os dois compõem o PPP e os dois orientam as mesmas frentes de trabalho.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

A discussão sobre nomenclatura acabou, e com ela o argumento de que "aqui na rede a gente usa outro nome". O que a norma exige é o conteúdo: documento individualizado, fundamentado em estudo de caso, de natureza pedagógica, atualizado continuamente e articulado ao PPP. Se sua rede chama isso de PAEE, de PEI ou de plano de apoio, cumpra o conteúdo e mantenha o nome.

3.4.4 As quatro frentes que o plano orienta

O dispositivo é explícito quanto ao alcance do documento, e é aqui que o plano deixa de ser assunto do professor do AEE. Ele orienta:

O trabalho na sala de aula comum. Se o plano não muda o que acontece na aula de matemática de quarta-feira, ele não cumpriu sua principal função.

O trabalho no âmbito do AEE. Os atendimentos especializados, seus objetivos e recursos.

As atividades colaborativas na escola. O encontro entre professor regente e professor do AEE, que precisa de tempo previsto e não de conversa de corredor.

As ações de articulação intersetorial. O que foi encaminhado à saúde, à assistência ou à rede de proteção, com responsável e retorno esperado.

Um plano que trate apenas da segunda frente é, na prática, agenda da sala de recursos.

3.4.5 O que o plano precisa conter

A norma não fixa modelo, e faz bem, porque cada rede organiza o seu. O conteúdo mínimo, contudo, decorre dos dispositivos:

Identificação e vigência. Estudante, turma, etapa, data de elaboração, responsáveis e data prevista de revisão.

Síntese do estudo de caso. Barreiras identificadas por tipo e potencialidades registradas. Não é a repetição do procedimento: é o extrato que torna o plano legível para quem não participou. O volume 3 dos Cadernos Pedagógicos traz modelos preenchidos desse extrato (Brasil, 2026c).

Objetivos de aprendizagem. Vinculados às habilidades da BNCC previstas para a etapa, conforme determina o § 1º do artigo 4º. É o item mais frequentemente ausente e o que distingue um plano pedagógico de uma lista de acomodações.

Estratégias e adaptações razoáveis, organizadas por componente curricular ou por tipo de situação: leitura, registro escrito, trabalho em grupo, avaliação, deslocamento, rotina.

Recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva. O que será usado, quem providencia, onde fica.

Apoio humano. Se o estudo de caso concluiu pela necessidade de profissional de apoio escolar, o plano descreve em que situações ele atua e, sobretudo, em quais não atua, para evitar a substituição do estudante pelo adulto.

Responsáveis e prazos. Cada estratégia com nome e data.

Crêterios e instrumentos de avaliaçãõ. Como a aprendizagem será verificada e com que ajustes de formato.

Revisão. Data e critérios: o que indicará que a estratégia funcionou.

3.4.6 O parecer pedagógico sobre dispositivos digitais

O § 4º do artigo 12 contém uma solução prática para um conflito cotidiano: a instituição de ensino deve prover parecer pedagógico autorizando o uso de dispositivos digitais portáteis como tecnologia assistiva no processo de aprendizagem, de comunicação ou de socialização.

O dispositivo resolve o impasse entre os regimentos escolares que proíbem eletrônicos em sala e a necessidade do estudante que usa tablet como prancha de comunicação, leitor de tela no celular, aplicativo de ampliação ou gravador em substituição ao registro escrito.

Duas consequências: a decisão deixa de ser do professor isoladamente, passando a ser ato da instituição; e o parecer deve constar do plano, com indicação do dispositivo, da finalidade e das situações de uso.

3.4.7 O que muda com a institucionalização no PPP

Documento avulso depende de quem o escreveu. Documento institucionalizado sobrevive à troca de professor, à mudança de gestão e ao fim do ano letivo.

O volume 14 dos Cadernos Pedagógicos da PNEEI trata da gestão escolar inclusiva e é a referência oficial para essa institucionalização (Brasil, 2026n).

Na prática, a institucionalização se verifica em três marcas no PPP: previsão do plano como instrumento obrigatório, com fluxo de elaboração e revisão; destinação de tempo para o trabalho colaborativo entre professor regente e professor do AEE; e definição de responsabilidades por etapa, incluindo gestão e coordenação.

PPP que menciona o plano apenas como anexo administrativo não institucionalizou coisa alguma.

3.4.8 Quem escreve

Não é o professor do AEE sozinho, embora seja quem, na maioria das redes, redige a versão final.

A elaboração acompanha a composição do estudo de caso: professor regente, professor do AEE, coordenação, família e, sempre que possível, o estudante. O professor da sala comum não é destinatário do plano, e sim coautor. Essa é a mudança de cultura mais difícil que o artigo 12 exige, e a que mais depende de tempo previsto em horário, porque sem hora destinada o trabalho colaborativo não acontece por convicção. É o que Vilaronga e Mendes (2014) verificaram ao acompanhar experiências de ensino colaborativo entre professores da classe comum e da educação especial.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Um indicador simples da qualidade do plano: peça ao professor regente que aponte, sem consultar o documento, duas estratégias nele previstas para a própria aula. Se não souber, o plano existe como papel e não como instrumento.

3.4.9 Seis erros frequentes

Copiar o plano do ano anterior. Contraria a atualização contínua e ignora que barreiras mudam com a etapa, o professor e o espaço.

Escrever objetivos genéricos. "Desenvolver a autonomia" não orienta ação alguma. "Registrar respostas por ditado ao professor nas avaliações de ciências, até junho" orienta.

Confundir plano com relatório. Relatório descreve o que houve; plano define o que será feito.

Descrever o diagnóstico. Além de desnecessário, colide com o § 5º do artigo 12 e com a LGPD.

Omitir a sala comum, o que reduz o documento à agenda do AEE.

Não revisar. Plano sem data de revisão vira retrato de fevereiro pendurado o ano inteiro.

3.4.10 Em síntese

O plano é o ponto em que a política encontra o planejamento semanal. Tudo o que o livro tratou até aqui, dos princípios e diretrizes ao público, à matrícula, ao estudo de caso e à dispensa do laudo, converge para um documento que responde a três perguntas: o que este estudante vai aprender, o que a escola vai ajustar para que isso aconteça e quem faz o quê até quando.

Quando essas três perguntas têm resposta escrita, revisada e conhecida por quem dá aula, a política saiu do papel. Quando não têm, nenhuma quantidade de formulário preenchido resolve.

O Apêndice A traz um modelo de estrutura que contempla os elementos deste item e pode ser adaptado à realidade de cada rede.

QUESTÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Some, para um estudante público da educação especial da sua escola, as horas semanais em que ele está fora da classe comum. Que proporção da jornada isso representa?
2. Sua escola declara AEE no Censo para estudantes que efetivamente recebem atendimento registrado?
3. Como a rede resolve o problema do contraturno para estudantes que dependem de transporte escolar?
4. Já houve, na sua unidade, sugestão de que uma família procurasse "uma escola mais adequada"? Como a situação foi registrada?
5. Sua escola já instaurou estudo de caso nos termos do artigo 11? Existe registro das quatro etapas?
6. Releia um relatório de estudante da sua unidade: ele descreve barreiras em situações concretas ou traços atribuídos ao estudante?
7. Quem, na sua escola, tem competência formal para conduzir o procedimento? Isso está previsto no PPP ou no regimento?

8. Aplique o roteiro do item 3.2.8 a um estudante da sua turma. Em qual movimento você encontrou mais dificuldade?
9. Localize, nos documentos e formulários da sua escola, todos os pontos em que o laudo é exigido ou pressuposto. Quantos você encontrou?
10. Há estudantes na sua unidade aguardando avaliação em saúde e, por isso, sem apoio? O que poderia ser feito ainda este mês, independentemente da fila?
11. Onde ficam guardados os documentos de saúde entregues por famílias na sua escola? Quem tem acesso?
12. Escolha uma das oito objeções do item 3.3.5 que você já ouviu e formule, com suas palavras, a resposta que daria na próxima reunião pedagógica.
13. Abra um plano vigente na sua escola e verifique quais dos nove elementos do item 3.4.5 estão presentes.
14. Esse plano contém objetivos de aprendizagem vinculados a habilidades da BNCC da etapa?
15. Existe, no horário da sua escola, tempo destinado ao trabalho colaborativo entre professor regente e professor do AEE?
16. Aplique o indicador do item 3.4.8 com um colega. Qual foi o resultado?

CAPÍTULO 04 - OS APOIOS: ACESSIBILIDADE, PROFISSIONAIS, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

DOI: <https://doi.org/10.58871/214.C04>

Márcia Fernanda Lima Barbosa⁷

4.1 ACESSIBILIDADE, BARREIRAS E TECNOLOGIA ASSISTIVA

4.1.1 A rampa que termina em degrau

A escola construiu rampa de acesso à entrada principal. Bem executada, com corrimão e inclinação correta. Ao final dela, para chegar ao pátio onde ficam as salas, há um degrau de doze centímetros.

O caso é literal e também é metáfora precisa do modo como a acessibilidade costuma ser tratada na escola brasileira: investimento pontual, tecnicamente correto no trecho executado, que não resolve o percurso. Rampa é um item, não acessibilidade. Acessibilidade é a possibilidade de o estudante fazer o mesmo percurso que os demais, do portão à carteira, do material à avaliação.

Este item organiza o vocabulário, com os conceitos de barreira, acessibilidade, adaptação razoável e tecnologia assistiva, e mostra como cada um aparece na PNEEI e no trabalho de sala de aula.

4.1.2 Barreira: o conceito que sustenta a política

A Lei Brasileira de Inclusão define barreira, no inciso IV do artigo 3º, como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa e o gozo de seus direitos, e as classifica em seis tipos (Brasil, 2015a). Traduzidos para a escola:

Urbanísticas. O trajeto até a escola: calçada, travessia, ponto de ônibus.

Arquitetônicas. Degraus, portas estreitas, banheiro sem barra, carteira inadequada, laboratório no segundo andar sem elevador.

Nos transportes. Transporte escolar sem acessibilidade, itinerário incompatível com o contraturno do AEE.

⁷ Pedagoga, especialista em Metodologia de Ensino para Pessoas com Deficiência Visual. Professora da educação infantil em São José de Ribamar e instrutora de Braille na Semed de Paço do Lumiar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7392-6715> E-mail: marcia.barbosa@uab.ibc.gov.br

Nas comunicações e na informação. Material em formato único, ausência de Libras, avisos apenas orais, provas que exigem leitura autônoma sem alternativa, sistemas escolares sem compatibilidade com leitor de tela.

Atitudinais. Baixa expectativa, infantilização, presunção de incapacidade, tratamento dirigido ao acompanhante.

Tecnológicas. Plataforma de atividades inacessível, vídeo sem legenda ou audiodescrição, aplicativo incompatível com recursos de acessibilidade do sistema.

A lista importa porque o estudo de caso pede exatamente essa classificação. Escola que só enxerga barreira arquitetônica conclui, invariavelmente, que "aqui é tudo acessível, temos rampa".

4.1.3 Acessibilidade é condição, não providência

O inciso VI do artigo 2º do Decreto nº 12.686/2025 estabelece a acessibilidade entre os princípios da política; o inciso V do artigo 3º a inscreve entre as diretrizes, ao lado das adaptações razoáveis.

A consequência é de ordem prática. Se acessibilidade é princípio, ela integra a condição de funcionamento da escola e deixa de ser providência acionada quando aparece um estudante que dela necessita. Material didático em formato acessível, comunicação em mais de um canal, mobiliário adequado e rotas livres são requisitos da oferta educacional, não resposta a uma matrícula específica.

Há também um argumento de eficiência, que costuma convencer a gestão mais rápido do que o argumento de direito: acessibilidade planejada é barata; acessibilidade improvisada em setembro, depois que o problema apareceu, é cara e mal feita.

4.1.4 Adaptação razoável e o limite do ônus desproporcional

Adaptação razoável, na definição do inciso VI do artigo 3º da LBI, são as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, requeridos em cada caso, para assegurar às pessoas com deficiência o exercício de seus direitos em igualdade de condições (Brasil, 2015a).

Dois elementos merecem atenção.

"Requeridos em cada caso." A adaptação é individual e situacional. Não existe pacote padrão por tipo de deficiência.

"Que não acarretem ônus desproporcional e indevido." É a única exceção admitida, e é exceção, não regra. A desproporção precisa ser demonstrada em concreto, considerando o porte da rede e os recursos disponíveis, e não alegada genericamente.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

"Não temos condições" não é demonstração de ônus desproporcional. Demonstrar significa identificar o ajuste necessário, estimar o custo, verificar as fontes de financiamento disponíveis, como PDDE, PAR e dupla matrícula, registrar a impossibilidade e indicar a alternativa adotada enquanto o ajuste não se viabiliza. O que a norma não admite é a ausência de resposta.

Registre-se ainda o que a adaptação razoável não é: redução do objetivo de aprendizagem. Ela opera sobre o meio, o formato, o tempo e o suporte, nunca sobre o direito de aprender o conteúdo da etapa.

4.1.5 Planejar para a variabilidade

Uma estratégia reduz drasticamente o volume de adaptações individuais: planejar a aula, desde o início, admitindo mais de um caminho.

Se o material é oferecido em texto e em áudio, se a resposta pode ser escrita, ditada ou gravada, se o comando aparece na fala e na lousa, se o produto final admite formatos diversos, boa parte das barreiras deixa de existir antes de ser identificada.

Essa é a proposta do desenho universal para a aprendizagem (DUA), formulada por pesquisadores do CAST, nos Estados Unidos, a partir do conceito de desenho universal vindo da arquitetura, e organizada em torno de múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de engajamento (Zerbato; Mendes, 2018; CAST, 2024).

A distinção que Zerbato e Mendes (2018) sublinham é decisiva para este item: o DUA não consiste em preparar atividade específica para o estudante público da educação especial, e sim em acessibilizar o currículo desde o planejamento, para a turma inteira. Trata-se, portanto, de deslocar o momento da decisão, que sai do remendo posterior e passa para a concepção da aula.

O desenho universal não substitui a adaptação razoável, que continua sendo devida quando o planejamento geral não alcança a demanda específica. Reduz, porém, a frequência com que ela precisa ser acionada e beneficia estudantes que não integram o público da educação especial, o que ajuda a desfazer a percepção de que inclusão é trabalho adicional dedicado a poucos. Böck, Gesser e Nuernberg (2021) demonstram esse efeito ampliado ao examinar a aplicação do DUA a contextos de educação a distância.

4.1.6 Tecnologia assistiva

O que o termo abrange.

A LBI define tecnologia assistiva de modo deliberadamente amplo: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovam funcionalidade, autonomia e inclusão (Brasil, 2015a).

O volume 5 dos Cadernos Pedagógicos da PNEEI trata especificamente de educação inclusiva e tecnologia assistiva (Brasil, 2026e). O conceito oficial brasileiro, contudo, é anterior à LBI e mais preciso. Foi aprovado pelo Comitê de Ajudas Técnicas em 14 de dezembro de 2007, e define a tecnologia assistiva como área do conhecimento, de caráter interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a promover funcionalidade, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2007; Bersch, 2017).

Duas consequências desse conceito, ambas úteis à escola. A primeira é que a definição inclui método e estratégia, e não apenas equipamento: a escola que acredita não ter tecnologia assistiva por não ter comprado nada em geral já a utiliza sem nomeá-la. A segunda é terminológica e pouco conhecida: o próprio Comitê decidiu que a expressão fosse empregada no singular, por designar uma área do conhecimento, e não um conjunto de aparelhos.

Baixa e alta tecnologia.

A organização por categorias funcionais, difundida no Brasil por Bersch (2017), ajuda a planejar. Uma divisão prática, para uso escolar:

Baixa tecnologia: engrossador de lápis, plano inclinado, tesoura adaptada, marcador de linha para leitura, contraste ampliado, prancha de comunicação impressa, delimitador de espaço na folha, agenda visual de rotina. São recursos de custo baixo, muitos produzidos na própria escola, e respondem por boa parte das demandas cotidianas.

Alta tecnologia: leitor de tela, linha braille, acionadores, software de comunicação alternativa, teclado adaptado, sistemas de ampliação. Exigem aquisição, configuração e formação de quem vai usar, e é aqui que a compra sem preparo costuma resultar em equipamento guardado no armário.

Comunicação alternativa e aumentativa.

Merece destaque por ser a demanda mais frequentemente não atendida. Estudantes sem fala oral funcional, e não apenas os estudantes com autismo, necessitam de um sistema que lhes permita manifestar escolha, recusa, dúvida e opinião.

A literatura de referência na área organiza esses sistemas em dois grandes grupos: os que não dependem de equipamento externo, apoiados em gestos e expressões, e os que utilizam

recursos externos, da prancha impressa ao dispositivo gerador de fala (Beukelman; Mirenda, 2013).

Começar é mais simples do que a escola supõe: um conjunto de figuras de escolha, uma prancha temática por atividade, um aplicativo gratuito em tablet. O erro comum é adiar a implantação à espera do sistema ideal.

O dispositivo digital portátil.

Tratado no item 3.4: o § 4º do artigo 12 determina que a instituição de ensino proveja parecer pedagógico autorizando o uso de dispositivos digitais portáteis como tecnologia assistiva. É o dispositivo que compatibiliza a necessidade do estudante com regimentos que restringem eletrônicos em sala.

4.1.7 Material didático acessível

O artigo 19 do decreto prevê, entre as formas de apoio da União, a aquisição e a distribuição de materiais didáticos e paradidáticos acessíveis no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Enquanto o material oficial não chega no formato necessário, a escola dispõe de margem própria: ampliação de fonte e contraste, versão em áudio gravada pelo professor, texto em arquivo editável compatível com leitor de tela, simplificação de layout, redução de poluição visual na folha, versão com apoio de imagens. Nenhuma dessas providências depende de autorização ou de orçamento.

4.1.8 Um percurso inteiro: o caso do material em Braille

Vale acompanhar um caso do começo ao fim, porque ele mostra o problema da rampa em outro terreno. Uma escola recebe a matrícula de um estudante cego no 3º ano. A rede providencia o livro didático em Braille, que chega no fim de março. Do ponto de vista do inventário, a acessibilidade está resolvida: o material existe no formato adequado.

O percurso, no entanto, continua interrompido em vários pontos. A professora escreve o enunciado na lousa e lê em voz alta apenas parte dele. A atividade do dia é uma folha avulsa, produzida naquela manhã, que não está em Braille. O mapa do bairro, trabalhado na aula seguinte, existe só em versão impressa colorida. Na roda de leitura, o paradidático escolhido pela turma está disponível apenas em tinta. E a prova bimestral, transcrita às pressas, chega com a numeração das questões fora de ordem.

Nenhuma dessas interrupções se resolve com o livro em Braille, e todas se resolvem com decisões de planejamento. O enunciado da lousa precisa ser lido por inteiro em voz alta, providência que beneficia a turma toda. A folha avulsa precisa ser preparada com antecedência

suficiente para a transcrição, o que significa que o planejamento semanal deixa de ser feito na véspera. O mapa precisa de versão tátil, que a própria escola produz com barbante, lixa, papelão e cola de relevo, sem depender de equipamento. O paradidático precisa ser escolhido com antecedência ou lido em voz alta. E a prova precisa ser conferida por quem lê Braille antes de ser aplicada.

Quase nada disso é aquisição. É antecedência, revisão de rotina e oferta da mesma informação em mais de um canal, que é exatamente o que o desenho universal recomenda no item 4.1.5. O recurso comprado resolve um trecho; o percurso depende do planejamento.

A resposta parte da barreira, não do diagnóstico.

Dois estudantes cegos na mesma escola podem demandar coisas bem distintas. Um que lê Braille com fluência precisa de material transcrito com antecedência e de tempo adicional. Outro, que perdeu a visão há pouco e ainda não domina o sistema, precisa antes do ensino do próprio Braille, de orientação e mobilidade e do uso de leitor de tela, tarefas do atendimento educacional especializado, e não da sala comum. É o estudo de caso que separa uma situação da outra, e é o plano que registra qual delas se está atendendo. O volume 8 dos Cadernos Pedagógicos, dedicado às práticas inclusivas com estudantes com deficiências sensoriais, detalha esse percurso (Brasil, 2026h).

É também aqui que a distinção do item 4.2.2 entre AEE e reforço fica visível. Ensinar o estudante a usar a reglete, a máquina de escrever em Braille ou o leitor de tela é atendimento educacional especializado. Repetir com ele, no contraturno, o conteúdo de geografia que não foi acessível pela manhã é reforço, e é sinal de que a barreira da manhã continua onde estava.

4.1.9 Quem financia

Três fontes principais, todas previstas na política:

Dupla matrícula no Fundeb, reafirmada pelo artigo 19-A, que sustenta a manutenção do AEE.

Programa Dinheiro Direto na Escola, indicado no artigo 19 como via de repasse, recurso que chega à unidade e admite aquisição de materiais e recursos de acessibilidade.

Plano de Ações Articuladas, para demandas de maior porte, incluindo obras de acessibilidade e aquisição de equipamentos.

A escola que registra a demanda no plano do estudante, formaliza o pedido à secretaria e acompanha a resposta constrói o histórico necessário para exigir. A que apenas constata a falta não constrói nada.

4.1.10 Identificar antes de comprar

Um padrão recorrente: a rede adquire um lote de equipamentos por edital, distribui às escolas e descobre, meses depois, que nenhum estudante os utiliza, seja porque não correspondem às barreiras identificadas, seja porque ninguém foi formado para configurá-los, seja porque chegaram sem o suporte necessário.

A sequência correta é a inversa e está na própria norma: o estudo de caso identifica a barreira, o plano define o recurso e a aquisição atende à definição. Recurso escolhido antes da identificação é aposta.

4.1.11 Em síntese

A rampa que termina em degrau não resulta de má-fé nem de falta de recurso. Resulta de tratar acessibilidade como item de obra em vez de percurso do estudante.

O mesmo raciocínio se aplica ao material, à avaliação e à comunicação: a pergunta útil não é "temos o recurso?", e sim "este estudante consegue percorrer, do começo ao fim, o mesmo caminho que os demais?". Onde o percurso se interrompe há barreira, e barreira identificada é barreira que entra no plano.

4.2 O PROFESSOR DO AEE E O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

4.2.1 Dois profissionais, duas confusões

Na escola A, o profissional de apoio senta ao lado do estudante durante toda a aula, copia por ele as atividades do quadro, responde às perguntas dirigidas a ele e o acompanha até no recreio. Ao final do ano, o estudante não desenvolveu nenhuma rotina autônoma e a família pede a manutenção do mesmo profissional, porque "sem ele não anda".

Na escola B, o professor do AEE dedica os atendimentos a revisar o conteúdo que o estudante não acompanhou em sala. A sala de recursos virou reforço escolar, e ninguém identificou barreira alguma no ambiente: apenas se repõe, à tarde, aquilo que de manhã não funcionou.

As duas situações são frequentes, ambas descaracterizam funções previstas em norma e ambas têm em comum o mesmo equívoco: tratam o apoio como compensação individual, em vez de tratá-lo como remoção de barreira.

4.2.2 O professor do atendimento educacional especializado

A formação exigida.

O artigo 13 do Decreto nº 12.686/2025, na redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025, estabelece que o professor que atua no AEE deve ter formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação continuada para a educação especial inclusiva com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação.

A mudança é substancial. A redação original de outubro de 2025 tratava a formação específica como preferencial e a fixava em oitenta horas. A revisão de dezembro tornou-a exigência e quadruplicou a carga.

Ela também responde a um problema antigo. Bezerra (2020), ao examinar as orientações e os documentos legais editados na esteira da política de 2008, identificou silenciamento normativo quanto à formação exigida dos profissionais que atuam no apoio à inclusão. Segundo o autor, essa lacuna favoreceu alternativas mais econômicas para as redes e desqualificou tanto a formação especializada quanto o papel do professor de educação especial.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Duas leituras da mesma alteração, e ambas procedem. Para a qualidade do atendimento, é avanço: oitenta horas não formam ninguém para atuar com a diversidade de demandas que chegam à sala de recursos. Para a realidade das redes, é desafio imediato: há municípios em que o professor do AEE tem formação bem inferior a esse patamar, e a exigência sem oferta correspondente acaba recaindo sobre o próprio docente.

Efeitos sobre carreira e provimento.

A fixação de patamar objetivo produz consequências previsíveis em três frentes: editais de concurso e de seleção passam a poder exigir a carga horária; a atribuição de aulas e a lotação em sala de recursos ganham critério verificável; e planos de carreira tendem a incorporar a formação específica na progressão.

Para o professor que já atua, a pergunta prática é sobre aproveitamento do que já cursou. Cursos anteriores em educação especial inclusiva, especializações e formações continuadas de rede tendem a ser computáveis, mas os critérios de aproveitamento dependem do ato ministerial referido no próprio artigo 13. Por isso a Portaria MEC nº 421/2026 e suas alterações merecem acompanhamento direto por quem está na função.

De onde deve vir a formação.

Não do bolso do professor. O artigo 4º inscreve entre os objetivos da política a promoção da formação continuada dos profissionais da educação, e o artigo 19 prevê o apoio da União, inclusive por provimento de bolsas e por programas executados em regime de

colaboração. A Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva tem, entre seus objetivos, expandir a formação continuada em serviço.

A exigência de trezentas e sessenta horas é, portanto, obrigação da rede antes de ser obrigação do docente. A revisão integrativa de Lopes, Cunha, Brasil, Nina e Silva (2023) sobre a produção brasileira acerca da formação docente para a inclusão oferece um mapa útil de onde o campo já acumulou conhecimento e de onde ele ainda é escasso, útil a quem for desenhar essa oferta.

O que o professor do AEE faz, e o que não faz.

Faz: identificar barreiras junto ao professor regente; elaborar e revisar o plano individualizado; produzir e adaptar recursos; ensinar o uso de tecnologia assistiva; desenvolver estratégias de comunicação, autonomia e organização; orientar e articular o trabalho com a sala comum; participar do estudo de caso.

Não faz: reforço escolar do conteúdo da sala comum; terapia de qualquer natureza; escolarização substitutiva; avaliação diagnóstica de condição de saúde; guarda do estudante durante o horário em que ele deveria estar em aula.

A distinção entre AEE e reforço é a mais importante e a menos observada. Reforço repete o conteúdo pelo mesmo caminho que já não funcionou. O AEE trabalha a barreira que impediu o percurso, o que pode significar ensinar o estudante a usar o leitor de tela, construir um sistema de comunicação, desenvolver estratégia de organização da tarefa ou produzir o recurso que a aula seguinte exigirá.

4.2.3 O profissional de apoio escolar

Atribuições.

Os artigos 14 e 15 tratam do profissional de apoio escolar, cuja atuação se dá em consonância com o plano individualizado. O texto, após a revisão de dezembro, menciona expressamente o PAEE e o PEI.

O Ministério da Educação dedicou a essa função um volume inteiro dos Cadernos Pedagógicos (Brasil, 2026m), o que dá medida da centralidade que ela assumiu. As atribuições envolvem o auxílio em atividades de locomoção, de higiene e de alimentação, com respeito ao corpo e à privacidade do estudante, além do apoio à comunicação e ao uso de recursos de tecnologia assistiva.

A ressalva sobre corpo e privacidade não é formalidade. Trata de adolescentes que precisam de auxílio na higiene, de estudantes que dependem de apoio para se alimentar, de situações em que a assimetria de poder é máxima. Registrar no plano quem realiza esse auxílio, em que espaço e com que cuidados protege o estudante e também o profissional.

Vale registrar que o cuidado, nesse contexto, não é tarefa acessória nem doméstica: Gesser, Zirbel e Luiz (2022) o tratam como questão de justiça social, e Leitão, Freitas e Lima (2026) mostram, em revisão da literatura sobre cuidado no contexto escolar, o quanto essa dimensão permanece pouco elaborada na formação de quem a executa.

Quanto ao apoio ao uso de recursos, Queiroz e Melo (2021) discutem especificamente o papel desse profissional como mediador de tecnologia assistiva, atribuição que a redação vigente do artigo 14 incorpora e que exige preparo técnico, não apenas disponibilidade.

Formação.

O artigo 15, na redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025, exige formação inicial de nível médio, no mínimo, e formação continuada de, no mínimo, cento e oitenta horas. O patamar anterior era de oitenta horas.

A elevação responde a uma constatação de campo: atribuiu-se a esse profissional, ao longo dos anos, um conjunto de funções que exige preparo, como comunicação alternativa, manejo de tecnologia assistiva e mediação de interação, sem qualquer formação correspondente.

A oferta independe de laudo.

O § 2º do artigo 14 estabelece que a oferta do profissional de apoio será avaliada pelo estudo de caso e independe de diagnóstico, laudo, relatório ou documento emitido por profissional de saúde. O tema foi tratado no item 3.3; aqui basta reter a consequência operacional: o documento que instrui o pedido à rede é o estudo de caso, não o laudo.

O que o profissional de apoio não é.

Não é professor particular. Não planeja aula, não ensina conteúdo, não substitui o professor na relação pedagógica com o estudante.

Não é responsável pela aprendizagem. A responsabilidade permanece do professor regente, e a presença do apoio não a transfere.

Não é profissional de saúde. Não realiza procedimentos clínicos nem administra medicação, porque demandas dessa natureza exigem articulação intersetorial.

Não é presença perpétua. O apoio decorre de barreiras identificadas; barreiras mudam, e a necessidade é reavaliada a cada revisão do plano.

Essas advertências não são hipotéticas. Lopes e Mendes (2023), em estudo multicase sobre profissionais de apoio à inclusão escolar em municípios de dois estados, encontraram precariedade no perfil e na atuação, adoção indiscriminada do serviço, desvio de função e condições de trabalho ruins. O quadro ajuda a entender por que a elevação da carga de formação, isolada, não resolve o problema se não vier acompanhada de definição clara de atribuições.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

O apoio bem-sucedido é o que se torna progressivamente dispensável. Se ao final do ano o estudante depende mais do adulto do que dependia em fevereiro, o apoio produziu dependência em vez de autonomia, ainda que a família e a escola percebam o resultado como sucesso.

Daí a importância do campo previsto no Apêndice A: registrar expressamente as situações em que o profissional **não** atua. Sem esse registro, o apoio tende a se expandir até ocupar o lugar do estudante.

4.2.4 O trabalho colaborativo

Os três profissionais, o regente, o professor do AEE e o profissional de apoio, atuam sobre o mesmo plano. A norma prevê expressamente as atividades colaborativas na escola entre as frentes que o documento orienta.

A revisão integrativa de Pereira, Ferreira e Soares (2026) sobre formação de professores para a educação especial inclusiva reforça que o trabalho colaborativo depende menos de disposição individual e mais de condições institucionais estáveis.

Colaboração exige três condições que dependem de decisão institucional, não de boa vontade: tempo previsto no horário, pauta registrada e um documento comum. Onde o encontro depende do intervalo, ele não acontece com regularidade; onde não há registro, as decisões se perdem na troca de professores.

4.2.5 Outros profissionais

A política e a legislação correlata preveem ainda funções específicas conforme a demanda: tradutor e intérprete de Libras, guia-intérprete para estudantes surdocegos e professor bilíngue, no âmbito da modalidade de educação bilíngue de surdos instituída pela Lei nº 14.191/2021. A alocação segue a mesma lógica: identificação no estudo de caso, previsão no plano e solicitação fundamentada à rede.

4.2.6 Em síntese

As duas escolas da abertura têm profissionais dedicados e agindo de boa-fé. O que falta a ambas é o mesmo: um plano que defina o que cada função faz, sobre qual barreira e com que critério de sucesso.

Sem plano, o profissional de apoio ocupa o espaço que sobra, e sobra tudo. Sem plano, o AEE preenche a tarde com o que a manhã não deu conta. Com plano, cada função encontra seu objeto: o regente ensina, o professor do AEE remove barreiras e ensina o uso dos recursos,

e o profissional de apoio viabiliza o que o estudante ainda não faz sozinho, trabalhando para que ele passe a fazer.

4.3 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: ADAPTAR O PERCURSO SEM REDUZIR O DIREITO

4.3.1 Duas formas de falhar com o mesmo estudante

Primeira cena. Conselho de classe do 5º ano. Um estudante com deficiência intelectual recebe conceitos satisfatórios em todos os componentes. Perguntada sobre o que ele aprendeu no ano, a professora responde com honestidade: "ele é muito participativo, todo mundo gosta dele". Ninguém sabe dizer que habilidade da etapa foi consolidada. O boletim está azul e a trajetória, vazia.

Segunda cena. Mesma escola, outro estudante. A avaliação "adaptada" que recebe consiste em colorir figuras enquanto a turma resolve problemas de proporcionalidade. Ele é reprovado ao final do ano, sob a justificativa de que "não atingiu os objetivos".

As duas cenas parecem opostas e têm a mesma origem: a escola não distinguiu o que se adapta do que não se adapta. Na primeira, foi a exigência de aprendizagem que se adaptou; na segunda, foi o próprio objeto de conhecimento. Nos dois casos, o estudante perdeu o ano.

4.3.2 O ponto de partida: o currículo é o mesmo

O § 1º do artigo 4º do Decreto nº 12.686/2025 determina que a Base Nacional Comum Curricular e as diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da educação básica se aplicam aos estudantes público da educação especial.

O dispositivo, tratado no item 2.3, tem aqui sua consequência mais direta: não existe currículo reduzido, currículo paralelo ou base alternativa. A habilidade prevista para a etapa continua sendo o objetivo, para todos os estudantes da turma.

O que a norma prevê, em contrapartida, é a adaptação razoável, mencionada no artigo 4º, inciso I, especificamente em relação às políticas **curriculares, avaliativas e de planejamento**. A adaptação incide sobre o percurso; o destino permanece.

4.3.3 O que se adapta e o que não se adapta

Elemento

Adapta-se?

Habilidade da BNCC prevista para a etapa

Não

	Nível de exigência conceitual do objeto de conhecimento
Não	
	Formato do material e do enunciado
Sim	
	Tempo de realização
Sim	
	Forma de registro da resposta
Sim	
	Recursos e suportes disponíveis durante a atividade
Sim	
	Quantidade de itens por vez e fracionamento da tarefa
Sim	
	Ambiente e condições de aplicação
Sim	
	Instrumento avaliativo utilizado
Sim	
	A linha divisória é estável: adapta-se como o estudante acessa o conhecimento e como demonstra o que aprendeu. Não se adapta o que ele tem direito a aprender.

4.3.4 Adaptações por tipo de barreira

Os volumes 4 e 10 dos Cadernos Pedagógicos da PNEEI tratam, respectivamente, de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula e de práticas inclusivas em alfabetização e letramento (Brasil, 2026d; 2026j), e ampliam consideravelmente o repertório sintetizado no quadro seguinte.

Barreira

Ajustes usuais na avaliação

Leitura autônoma

Leitura do enunciado em voz alta; áudio; leitor de tela; ampliação; contraste; transcrição em Braille; material em relevo

Registro escrito

Resposta oral registrada pelo professor; digitação; gravação; múltipla escolha; ditado

Tempo de processamento

Tempo adicional; aplicação em dois momentos; redução de itens por sessão

Atenção e organização

Fracionamento; um item por folha; apoio visual de etapas; pausas programadas

Comunicação oral

Prancha de comunicação; escolha entre alternativas; resposta por apontamento

Sensorial / ambiental

Sala com menor estímulo; aplicação individual; ajuste de iluminação e ruído

Compreensão do enunciado

Reescrita do comando em linguagem direta, sem alterar a exigência conceitual

Note-se o último item: simplificar a redação do enunciado não é simplificar a questão.

Um problema de proporcionalidade escrito em linguagem direta continua sendo um problema de proporcionalidade.

4.3.5 Adaptação e substituição, lado a lado

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Adaptação: a turma escreve um texto argumentativo; o estudante dita o texto ao professor, que registra. A habilidade avaliada continua sendo a mesma, construir argumentação escrita.

Substituição: a turma escreve um texto argumentativo; o estudante recorta e cola figuras. A habilidade avaliada deixou de existir.

Adaptação: a turma resolve seis problemas de divisão; o estudante resolve dois, com material manipulável e tempo adicional.

Substituição: a turma resolve problemas de divisão; o estudante pinta numerais.

O teste é sempre o mesmo: ao final, é possível dizer qual habilidade da etapa o estudante demonstrou? Se a resposta for não, houve substituição.

4.3.6 Avaliar processualmente

Estudantes que enfrentam barreiras raramente demonstram o que sabem em prova única, escrita, cronometrada e aplicada em dia determinado. Essa é uma característica geral da avaliação por instrumento único, que aqui apenas se torna mais visível.

Três instrumentos ampliam a chance de captar aprendizagem real:

Registro de observação. Anotação sistemática do que o estudante fez, com data e contexto. Vale mais do que impressão acumulada e é o que sustenta a decisão do conselho de classe. Matiazzi e Souza (2026) mostram, em contexto de educação infantil, como a avaliação deixa de ser instrumento de classificação e passa a orientar o trabalho pedagógico quando se apoia em registro processual construído coletivamente.

Portfólio. Conjunto de produções ao longo do período, que evidencia percurso e não apenas resultado final.

Situações-problema em contexto. Verificação da habilidade em uso, e não apenas em formato de teste.

Nenhum desses instrumentos é exclusivo da educação especial, e é justamente por isso que funcionam: o plano do estudante indica quais deles serão usados, e o professor os aplica dentro do seu planejamento regular.

4.3.7 Nota, aprovação e terminalidade

A aprovação compassiva.

É a primeira cena deste item. Aprovar sem aprendizagem e sem registro produz três efeitos, todos contra o estudante: mascara a ausência de apoio, impede a identificação do que precisa ser retomado e desloca o problema para a etapa seguinte, onde a distância será maior.

Não se trata de defender reprovação, e sim de exigir que a aprovação corresponda a alguma aprendizagem demonstrável e registrada. Quando não corresponder, a escola deve registrar também o que faltou em termos de apoio.

A retenção sistemática.

O extremo oposto é igualmente frequente: reter o estudante ano após ano na mesma etapa, à espera de que "amadureça". A prática colide com o objetivo de redução da distorção idade-série previsto no artigo 4º, inciso III, e desconsidera que a permanência na mesma etapa, sem alteração das condições de apoio, tende a reproduzir o mesmo resultado.

Retenção que não vem acompanhada de mudança no plano de apoio é repetição, não é nova oportunidade.

Terminalidade específica.

O inciso II do artigo 59 da LDB prevê a terminalidade específica para estudantes que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, bem como a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Convém conhecer o desenho completo do instituto, porque ele é bem mais restrito do que a prática escolar costuma supor. O artigo 16 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com apoio no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, o destina ao estudante com **grave deficiência intelectual ou múltipla** que não apresentar os resultados de escolarização previstos no inciso I do artigo 32 da LDB, e exige três elementos cumulativos: certificação de conclusão de escolaridade; histórico escolar que descreva as competências efetivamente desenvolvidas; e encaminhamento para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Não se trata, portanto, de recurso disponível para qualquer estudante que não alcance a média, nem de expediente para desocupar vaga. Lima e Mendes (2011), ao estudarem trajetórias

de escolarização de pessoas com deficiência intelectual e as expectativas de suas famílias, situam a terminalidade no campo das disputas sobre o que a escola espera desses estudantes e alertam para o risco de que a certificação opere como encerramento precoce, em lugar de reconhecimento de percurso.

Lido à luz da política vigente e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, seu emprego há de ser excepcional e exige demonstração de que os apoios devidos foram efetivamente ofertados, o que pressupõe estudo de caso, plano individualizado, adaptações razoáveis e revisões documentadas.

Terminalidade aplicada a estudante que nunca teve plano nem apoio registrado não certifica limite algum do estudante: certifica omissão da escola.

4.3.8 Avaliações externas

Estudantes público da educação especial participam das avaliações em larga escala, com direito aos recursos de acessibilidade previstos, entre eles prova ampliada, braille, leitor, transcritor, intérprete de Libras e tempo adicional, conforme o instrumento.

A solicitação depende de registro prévio, em geral no Censo Escolar e nos sistemas específicos de cada avaliação. Escola que não declara o recurso no prazo inviabiliza a participação adequada, e tanto o não comparecimento quanto o desempenho obtido sem os recursos devidos distorcem o próprio indicador da rede.

4.3.9 O que precisa estar registrado

Para sustentar qualquer decisão de conselho de classe, três registros:

O que foi ensinado e com que ajustes. Vinculado às habilidades da etapa.

O que o estudante demonstrou. Com evidência: produção, observação datada, instrumento aplicado.

O que a escola ofertou e o que não conseguiu ofertar. Inclusive as demandas encaminhadas à rede e não atendidas.

O terceiro item é o mais omitido e o mais importante. Sem ele, toda a explicação do desempenho recai sobre o estudante.

4.3.10 Em síntese

As duas cenas da abertura descrevem escolas que queriam acertar. A primeira protegeu o estudante da reprovação e o deixou sem aprendizagem; a segunda protegeu o rigor e o deixou sem acesso ao conteúdo.

O caminho entre as duas não é meio-termo, é método: manter a habilidade da etapa como objetivo, ajustar o percurso com adaptações razoáveis, registrar o que foi ofertado e o que foi demonstrado. É trabalhoso, e é a única forma de a aprovação significar alguma coisa para quem a recebe.

QUESTÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Percorra o trajeto do portão até a sua sala de aula na posição de um estudante com mobilidade reduzida. Onde o percurso se interrompe?
2. Classifique, pelos seis tipos do item 4.1.2, as barreiras que um estudante da sua turma enfrenta. Quantas são atitudinais?
3. Que recursos de baixa tecnologia sua escola já utiliza sem nomeá-los como tecnologia assistiva?
4. Há equipamentos de acessibilidade guardados sem uso na sua unidade? O que impediu que fossem incorporados?
5. Tome um plano de aula recente e aplique o teste do DUA: em quantos formatos o conteúdo é oferecido e em quantos o estudante pode responder?
6. Qual a formação dos professores de AEE da sua rede? Quantos alcançam as trezentas e sessenta horas exigidas?
7. Há oferta de formação continuada custeada pela rede? Quem se inscreve e quem paga?
8. Observe o trabalho de um profissional de apoio na sua escola por uma aula. Quais ações ampliaram a autonomia do estudante e quais a substituíram?
9. Existe tempo previsto em horário para o encontro entre professor regente e professor do AEE? Com que periodicidade ocorre de fato?
10. Pegue a última avaliação adaptada aplicada na sua escola. É possível nomear a habilidade da BNCC que ela verificou?
11. Aplique o teste do item 4.3.5 a três atividades diferenciadas em uso na sua turma. Quantas são adaptação e quantas são substituição?
12. Que registros o conselho de classe da sua escola utiliza para decidir sobre a aprovação de estudantes público da educação especial?
13. Sua escola declara os recursos de acessibilidade necessários às avaliações externas dentro do prazo?

CAPÍTULO 05 - A ESCOLA E A REDE: GOVERNANÇA, FINANCIAMENTO E INSTITUIÇÕES CONVENIADAS

DOI: <https://doi.org/10.58871/214.C05>

Elisângela de Fátima Nascimento Pereira Monroe⁸

5.1 A REDE NACIONAL, A GOVERNANÇA E O FINANCIAMENTO

5.1.1 "Isso depende da secretaria"

A escola precisa de dois notebooks com leitor de tela, de material ampliado e de formação para a professora que assumiu a sala de recursos. A diretora encaminha o pedido à secretaria e recebe a resposta habitual: não há previsão orçamentária no momento.

Ali a conversa costuma terminar, porque ninguém na escola sabe responder a três perguntas: a rede aderiu à política? Que recursos federais estão disponíveis para essa demanda? Onde consta o registro do pedido?

Este item trata da engrenagem que sustenta a PNEEI. Não é a parte mais próxima da sala de aula, mas é o que permite ao professor sair da queixa difusa e chegar à pergunta que produz efeito.

5.1.2 A Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva

O Capítulo III do Decreto nº 12.686/2025 institui a Reneei como instrumento de implementação da política, mediante ação conjunta da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Entre seus objetivos estão expandir a formação continuada em serviço dos profissionais da educação, fortalecer a produção e a distribuição de materiais e recursos acessíveis, aperfeiçoar indicadores e mecanismos de monitoramento e difundir conhecimento sobre educação especial inclusiva. O decreto prevê ainda o reconhecimento de experiências desenvolvidas pelas redes.

A adesão dos entes é voluntária, o que tem consequência direta: parte do que a política oferece depende de um ato administrativo que a escola não pratica e sobre o qual, em geral, não é informada.

⁸ Pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva. Professora de atendimento educacional especializado em São Luís e Paço do Lumiar, coordena o Espaço Luminense para Práticas de Altas Habilidades e Superdotação. E-mail: monreopn.elisangelamonroe@gmail.com

5.1.3 A regulamentação de 2026

A Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, regulamenta o decreto, dispõe sobre a política e estrutura a governança da Reneei, estabelecendo competências e formas de composição de seus eixos estruturantes. A portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026.

Para o professor, o interesse da portaria é específico e concentrado: é dela que dependem os fluxos de formação continuada que darão concretude às trezentas e sessenta horas exigidas do professor do AEE e às cento e oitenta do profissional de apoio. É na regulamentação, e não no decreto, que essa oferta se organiza.

5.1.4 Quem faz o quê

O decreto opera dentro do regime de colaboração previsto na Constituição. Em linhas gerais:

A União formula a política, apoia técnica e financeiramente os demais entes, produz e distribui materiais no âmbito do PNLD, provê bolsas de formação, mantém instrumentos de monitoramento e coordena a Reneei.

Estados e Distrito Federal organizam a modalidade em seus sistemas, ofertam a educação básica de sua competência, estruturam a formação continuada e apoiam tecnicamente os municípios.

Os municípios respondem pela educação infantil e pelo ensino fundamental, organizam as salas de recursos, contratam professores do AEE e profissionais de apoio e executam os recursos que chegam à escola.

A escola identifica, planeja, oferta e registra, e é o registro que alimenta todo o resto.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

A cadeia funciona de baixo para cima. Demanda não registrada no plano do estudante não chega à secretaria; demanda não consolidada pela secretaria não aparece no Censo nem no PAR; o que não aparece no PAR não é financiado. Quando o professor registra corretamente uma barreira e o recurso necessário, ele está alimentando o único dado que faz a engrenagem girar.

5.1.5 O apoio da União

O artigo 19 relaciona as formas de apoio, e vale conhecê-las nominalmente, porque são elas que se pedem:

Programa Dinheiro Direto na Escola. Recurso que chega à unidade executora e admite aquisição de materiais e recursos de acessibilidade. É a via mais rápida para demandas de menor porte.

Plano de Ações Articuladas. Instrumento de planejamento plurianual da rede, adequado a demandas estruturais como obras de acessibilidade, aquisição de equipamentos e formação em escala.

Bolsas de formação, para os programas de formação continuada.

Materiais didáticos e paradidáticos acessíveis, no âmbito do PNLD.

Apoio à instituição de observatório da educação especial inclusiva e a instrumentos de monitoramento.

Estímulo ao acesso ao AEE, com a dupla matrícula assegurada.

5.1.6 O Fundeb

O Decreto nº 12.773/2025 acrescentou o artigo 19-A, que assegura a distribuição dos recursos do Fundeb nos termos da Lei nº 14.113/2020.

A inclusão do dispositivo tem peso simbólico e prático. Simbólico, porque desloca a política do terreno da declaração de intenções; prático, porque o cômputo duplo da matrícula, que soma classe comum e AEE, é o mecanismo que financia a manutenção do modelo inclusivo desde 2008.

Daí a advertência do item 3.1: matrícula no AEE declarada sem atendimento efetivo é irregularidade com repercussão financeira; atendimento efetivo não declarado é recurso que a rede deixa de receber e custeia sozinha.

5.1.7 Monitoramento

Três instrumentos concentram o acompanhamento da política:

O Censo Escolar, que produz o retrato nacional das matrículas, dos recursos de acessibilidade e dos profissionais.

Os indicadores e o observatório previstos entre os objetivos da Reneei e as formas de apoio da União.

O monitoramento do acesso à escola pelos beneficiários do benefício de prestação continuada em idade de escolarização obrigatória, previsto no artigo 21, em articulação com os ministérios responsáveis pela saúde, pelo desenvolvimento e assistência social e pelos direitos humanos.

Este último merece nota, e os números explicam por quê. O Programa BPC na Escola, criado em 2007, realiza o pareamento entre o cadastro dos beneficiários e o Censo Escolar. No

primeiro levantamento, em 2008, identificou-se que 71% dos beneficiários com deficiência de zero a dezoito anos estavam fora da escola (Brasil, 2011b). No pareamento de 2021, o quadro havia se invertido: dos 500.670 beneficiários nessa faixa etária, 350.791 tinham registro de matrícula e 149.879, cerca de 30%, permaneciam fora.

O cruzamento de bases é o que permite localizar esses estudantes, e a busca ativa que dele decorre chega à escola em forma de matrícula, não de estatística. Angelucci (2024) demonstra, a partir da leitura de centenas de questionários aplicados em um município paulista, que a potência do programa está menos no dado e mais na indução de ações intersetoriais que ele provoca.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

O artigo 21 do decreto atribui ao monitoramento do acesso escolar dos beneficiários do BPC um papel relevante na política, mas o instrumento que produz esse monitoramento vinha operando com atraso: o pareamento de 2021 foi, por vários anos, o mais recente divulgado. Vale conferir a situação atualizada antes de citar números, e vale registrar que quase 150 mil crianças e adolescentes com deficiência, de famílias de baixa renda, estavam fora da escola no último dado consolidado. É a maior distância entre a norma e a realidade que este livro tem a apontar.

5.1.8 Quatro movimentos ao alcance da escola

Primeiro: verificar a adesão. Descobrir se a rede aderiu à política e a que programas. A informação é pública e costuma estar disponível na secretaria; conhecê-la muda o teor do pedido.

Segundo: registrar a demanda no lugar certo. A demanda de recurso nasce no plano do estudante, é consolidada pela escola e encaminhada formalmente à secretaria, com protocolo. Pedido verbal em reunião não deixa rastro e não entra em planejamento orçamentário.

Terceiro: acompanhar a execução do PDDE. O conselho escolar delibera sobre a aplicação dos recursos que chegam à unidade. Professor que participa dessa deliberação com demandas de acessibilidade documentadas obtém mais do que o que apenas as menciona na sala dos professores.

Quarto: incorporar os Cadernos Pedagógicos ao plano de formação. É a providência de menor custo e de efeito mais imediato, porque os catorze volumes são gratuitos, oficiais e organizados por tema.

5.1.9 Em síntese

Este item começou com uma diretora ouvindo que não há previsão orçamentária. A resposta pode ser verdadeira. Mas ela só pode ser verificada, e eventualmente contestada, por

quem sabe que existem PDDE, PAR, dupla matrícula e programas de formação, e por quem tem protocolo do pedido.

Financiamento é o assunto que o professor mais evita e o que mais determina o que chega à sua sala. A política de 2025 nomeou as fontes; conhecê-las é parte do trabalho.

5.2 CENTROS DE AEE E INSTITUIÇÕES CONVENIADAS: O QUE A POLÍTICA PERMITE E O QUE VEDA

5.2.1 A conversa que a família ouve

Uma mãe é chamada à escola no fim do primeiro bimestre. A coordenação diz, com cuidado e sem hostilidade, que o filho "poderia se desenvolver melhor" em uma instituição especializada do município, onde há profissionais formados, turmas pequenas e atendimento diário. Menciona que a rede tem convênio e que a mudança seria simples.

A mãe sai da reunião confusa. Ninguém a proibiu de nada; ao contrário, ofereceram algo que soa melhor do que o que ela tem. Ela não sabe que o que lhe foi apresentado como escolha entre dois serviços equivalentes é, do ponto de vista jurídico, escolha entre uma matrícula devida e um atendimento complementar.

Este é o item mais delicado do livro. Ele trata do ponto em que a política de 2025 foi mais disputada, foi alterada em dezembro e continua sendo objeto de leituras opostas. Por isso, apresenta as posições em confronto antes de indicar o que, nelas, não está em disputa.

5.2.2 Por que este é o ponto mais tenso

A controvérsia não nasceu em 2025. Ela organizou o debate da educação especial brasileira nos últimos quinze anos e teve seu episódio mais agudo no Decreto nº 10.502/2020, que previa a escolarização em classes e escolas especializadas, foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6.590 e revogado em 2023.

Quando o Decreto nº 12.686/2025 foi publicado em outubro, entidades e setores ligados às instituições especializadas manifestaram preocupação com o espaço que lhes restaria. O Decreto nº 12.773/2025, publicado menos de dois meses depois, respondeu a essas manifestações e alterou dispositivos diretamente relacionados ao tema.

5.2.3 O que o texto vigente diz

Quatro dispositivos precisam ser lidos em conjunto.

Artigo 9º. O AEE é ofertado, em caráter excepcional, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos conveniada com o poder público.

Artigo 3º, incisos IX e X (incluídos em dezembro de 2025). Oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Artigo 4º-A (incluído em dezembro de 2025). Estados, Distrito Federal e municípios organizarão a modalidade em seus sistemas de ensino, podendo fazê-lo por meio de parcerias e convênios com essas instituições, nos termos do artigo 58 da LDB.

Artigo 8º (inalterado nas duas versões). A matrícula no AEE não poderá ser substitutiva à matrícula e à frequência na classe comum.

5.2.4 O que o convênio pode e o que não pode

O convênio autoriza

O convênio não autoriza

Ofertar AEE em caráter excepcional, quando não houver oferta na escola comum

Substituir a matrícula na classe comum

Prestar apoio técnico às redes

Substituir a frequência na classe comum

Produzir e disponibilizar recursos e materiais acessíveis

Assumir a escolarização e a certificação da etapa

Oferecer formação a profissionais da educação

Elaborar sozinha o plano do estudante

Atender estudantes em municípios sem sala de recursos

Ser apresentada à família como alternativa à escola comum

Receber apoio técnico e financeiro do poder público

Receber recurso público para escolarização substitutiva

5.2.5 As duas leituras em confronto

Cabe ao leitor conhecer as duas, porque ambas circulam em formações, pareceres e decisões de rede.

A leitura crítica da revisão de dezembro. Sustenta que a reintrodução da palavra "preferencialmente" no artigo 3º, o apoio expresso às instituições privadas e a autorização de parcerias no artigo 4º-A reabrem, na prática, o caminho para circuitos paralelos de escolarização. Argumenta que a mudança do § 3º do artigo 1º, que deixou de assegurar que os estudantes

estejam incluídos para assegurar que tenham o direito a ser incluídos, desloca a obrigação do sistema para a esfera da escolha individual, e que a supressão da expressão "em classes comuns da rede regular" no objetivo relativo à educação básica enfraquece a garantia. Invoca a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que veda a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.

A leitura favorável à revisão. Sustenta que nada no texto autoriza escolarização substitutiva, e que os dispositivos incluídos apenas explicitam o que a LDB já previa desde 1996 no artigo 58 e o que o próprio Decreto nº 7.611/2011 admitia quanto ao apoio técnico e financeiro a instituições sem fins lucrativos. Argumenta que essas instituições acumularam décadas de expertise em áreas específicas, que muitos municípios não dispõem de estrutura própria e que o reconhecimento da liberdade de escolha das famílias não equivale a segregação.

O que não está em disputa. Nenhuma das duas leituras afirma que o artigo 8º foi revogado, porque não foi. Nenhuma das duas afirma que a Convenção deixou de ter estatuto de emenda constitucional, porque não deixou. E nenhuma das duas sustenta que uma instituição conveniada possa certificar a conclusão de etapa da educação básica de estudante que não está matriculado e frequente na escola comum.

Para o professor, é nesse terreno indisputado que a decisão do cotidiano se resolve, e ele é suficiente para a quase totalidade dos casos concretos.

5.2.6 O papel legítimo das instituições especializadas

Reconhecer o limite não é negar a função. Instituições especializadas cumprem, na educação brasileira, papéis que a política vigente respalda:

- oferta de AEE onde a rede ainda não a organizou, em caráter excepcional;
- produção de recursos e materiais acessíveis, em especial nas áreas de deficiência visual e de comunicação alternativa;
- formação de professores e de profissionais de apoio;
- assessoria técnica a secretarias e escolas;
- atendimentos em saúde e assistência, no âmbito da articulação intersetorial.

Nenhuma dessas funções depende de retirar o estudante da escola comum. Todas se fortalecem quando a articulação com ela é formalizada.

5.2.7 O que a escola comum não pode delegar

Quando o estudante recebe atendimento em Centro de AEE ou em instituição conveniada, três responsabilidades permanecem integralmente da escola comum:

O plano individualizado. É documento da escola, elaborado a partir do estudo de caso conduzido por ela, com participação da instituição, e nunca substituído por relatório externo.

A articulação. Fluxo definido de troca de informações, com periodicidade, responsável nomeado e registro. Sem isso, o estudante tem dois serviços que não se comunicam.

A escolarização. Currículo, avaliação, frequência, progressão e certificação são da escola. O atendimento externo complementa; não escolariza.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Um indicador direto de que a delegação foi indevida: o professor regente não sabe dizer o que é trabalhado no atendimento externo, e a instituição não sabe dizer o que está sendo trabalhado na sala de aula. Quando isso ocorre, o que existe são dois circuitos paralelos, arranjo que a política pretende justamente evitar.

5.2.8 Três perguntas que a família faz

"Ele não estaria melhor lá?" A pergunta é legítima e merece resposta honesta: o atendimento especializado pode, de fato, oferecer recursos que a escola ainda não tem. O que ele não oferece é a etapa da educação básica, o convívio com a turma e a certificação. A resposta correta é garantir os dois, com matrícula e frequência na escola comum e AEE onde ele estiver disponível.

"A escola disse que não tem estrutura." Ausência de estrutura é barreira institucional a registrar e encaminhar, não fundamento para transferência. É também informação que a família pode levar à secretaria, ao conselho de educação, à Defensoria ou ao Ministério Público.

"Sou eu que decido, não sou?" A família decide muitas coisas sobre a educação dos filhos. Não decide dispensar a matrícula e a frequência na educação básica, que são obrigatórias para todas as crianças e adolescentes de 4 a 17 anos e cuja garantia, no caso de estudantes com deficiência, não pode ser afastada em razão da deficiência.

5.2.9 Em síntese

A conversa da abertura deste item acontece todos os anos, em milhares de escolas, quase sempre sem intenção de excluir ninguém. Ela nasce de uma ideia antiga, sincera e equivocada, a de que existe um lugar mais adequado para aquele estudante do que a sala em que estão os colegas da idade dele.

A política de 2025 deixou o debate sobre as instituições especializadas mais complexo do que estava em outubro, e este item não pretende encerrá-lo. Pretende delimitar o que, no meio da controvérsia, permanece firme: a matrícula e a frequência na classe comum não são objeto de escolha entre serviços. Onde ocorre o atendimento, quem o presta e com que

convênio são questões de organização de apoio, e apoio se soma à escola comum, nunca a substitui.

QUESTÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Sua rede aderiu à PNEEI? Que serviços ou recursos passaram a existir depois da adesão?
2. Quando sua escola solicitou pela última vez um recurso de acessibilidade, houve protocolo? Qual foi a resposta formal?
3. O conselho escolar da sua unidade já destinou recursos do PDDE a acessibilidade? Com base em que demandas documentadas?
4. Há estudantes beneficiários do BPC em idade escolar na sua comunidade que não estão matriculados? Como sua escola participa da busca ativa?
5. Sua rede mantém convênio com instituições especializadas? Para quais serviços, especificamente?
6. Há estudantes da sua escola atendidos em instituição conveniada? Existe fluxo formal de troca de informações?
7. Você já presenciou uma conversa semelhante à da abertura deste item? Como ela foi conduzida?
8. Leia as duas posições do item 5.2.5 e formule a sua, indicando os dispositivos em que se apoia.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS NORMATIVAS E DOCUMENTAIS

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.657, de 4 de setembro de 1942.** Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro. Brasília, DF: Presidência da República, 1942. (Artigo 20 incluído pela Lei nº 13.655, de 25 de abril de 2018.)

BRASIL. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957.** Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1957.

BRASIL. **Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1958.

BRASIL. **Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960.** Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958. Brasília, DF: Presidência da República, 1960.

BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília, DF: Presidência da República, 1960.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

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. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da Reunião VII.** Brasília, DF: CAT/Corde/SEDH-PR, 14 dez. 2007.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Revogado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.

BRASIL. Grupo Gestor Interministerial do Programa BPC na Escola. **Documento orientador.** Brasília, DF, 2011b.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

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, 2015a.

BRASIL. **Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF: Presidência da República, 2015b.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5.357/DF**. Relator: Ministro Edson Fachin. Brasília, DF: STF, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

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, 2020a. Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020b.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, edição extra, Brasília, DF, p. 4, 2 jan. 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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 21 out. 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 234, p. 4, 9 dez. 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial Inclusiva. **Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 1 — Política de Educação Especial Inclusiva: concepções, fundamentos e princípios**. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnee/arquivos/cadernos-pedagogicos-pnee-vol-1>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. **Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 2 — Atendimento Educacional Especializado (AEE): concepções e metodologias**. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnee/arquivos/cadernos-pedagogicos-pnee-vol-2>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. **Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 3 — Documentação do AEE na escola inclusiva: estudo de caso, PAEE e PEI**. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnee/arquivos/cadernospedagogicospneeivol3.pdf>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. **Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 4 — Práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula**. Brasília, DF: MEC/Secadi,

2026d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/arquivos/cadernos-pedagogicos-pneei-vol-4>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 5 — Educação inclusiva e tecnologia assistiva. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/arquivos/cadernos-pedagogicos-pneei-vol-5>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 6 — Práticas inclusivas e estudantes autistas. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026f. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/arquivos/cadernos-pedagogicos-pneei-vol-6>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 7 — Práticas inclusivas e estudantes com altas habilidades ou superdotação. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026g. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/arquivos/cadernos-pedagogicos-pneei-vol-7>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 8 — Práticas inclusivas e estudantes com deficiências sensoriais. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026h. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/arquivos/cadernos-pedagogicos-pneei-vol-8>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 9 — Infâncias e educação especial inclusiva. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026i. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/arquivos/cadernos-pedagogicos-pneei-vol-9>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 10 — Práticas inclusivas em alfabetização e letramento. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026j. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/arquivos/cadernos-pedagogicos-pneei-vol-10>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 11 — Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026k. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/arquivos/cadernos-pedagogicos-pneei-vol-11>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 12 — Educação inclusiva e intersetorialidade. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026l. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/arquivos/cadernos-pedagogicos-pneei-vol-12>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 13 — Educação inclusiva e profissional de apoio escolar. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026m. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/arquivos/cadernos-pedagogicos-pneei-vol-13>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Volume 14 — Gestão escolar inclusiva. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2026n. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/arquivos/cadernos-pedagogicos-pneei-vol-14>. Acesso em: 01 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei, de que trata o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 91, p. 45, 18 maio 2026o.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026**. Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva – Reneei, de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 115, p. 23, 23 jun. 2026p.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, Biancha. **Programa BPC na Escola e políticas de cuidado de pessoas com deficiência**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e141806, 2024.

ÁVILA, Humberto. **Teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos**. 18. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2018.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Política pública, educação especial e escolarização no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, 2019.

BARBOSA, Daniele de Sousa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional**. Actualidades Investigativas en Educación, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva — Tecnologia e Educação, 2017.

BEUKELMAN, David R.; MIRENDA, Pat. **Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs**. 4. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2013.

BEZERRA, Giovani Ferreira. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 4, p. 673-688, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0184.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem à Educação a Distância**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 4, 2021.

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura**. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org.). **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001. p. 137-167.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines**. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 01 set. 2026.

CORREIA, Gilvane Belem; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias?** RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez. 2018.

DINIZ, Debora. **Modelo social da deficiência: a crítica feminista.** Série Anis, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, direitos humanos e justiça.** SUR — Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975).** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 18, p. 101-119, 2013.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. **A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social.** Psicologia & Sociedade, v. 24, n. 3, p. 557-566, 2012.

GESSER, Marivete; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahí Guedes de. **Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social.** In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). **Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social.** Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GESSER, Marivete; ZIRBEL, Ilze; LUIZ, Karla Garcia. **Cuidado na dependência complexa de pessoas com deficiência: uma questão de justiça social.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 30, n. 2, 2022.

GESSER, Marivete; AYDOS, Valéria; BLOCK, Pamela; SILVA, Paula Xavier da. **Capacitismo nas trajetórias educacionais e a produção da fadiga de acesso.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, 2024.

GESSER, Marivete; MELLO, Anahí Guedes de. **Estudos da Deficiência na Educação: algumas contribuições para a realidade brasileira.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e143909, 2024.

INEP — INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Comentários sobre os resultados do Censo Escolar 2008.** Brasília, DF: Inep/MEC, 2009.

INEP — INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão: resultados do Censo Escolar 2023.** Brasília, DF: Inep/MEC, 2024.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, p. 41-58, 2011a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011b.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade.** *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 833-849, 2012.

LEITÃO, Adriana Luna; FREITAS, Analia Maria Ferreira; LIMA, Érica Cindra de. **Cuidado no contexto escolar: uma análise da literatura científica.** In: PEREIRA, Daniane et al. (org.). **Educação especial e inclusiva: diversidade, direitos humanos, formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2026. p. 98-126.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. 2, p. 195-208, 2011.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?** *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280081, p. 1-24, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280081.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante; CUNHA, Débora Alfaia da; BRASIL, Silvany Ellen Risuenho; NINA, Karla Cristina Furtado; SILVA, Simone Souza da Costa. **Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa.** *Revista Educação Especial*, v. 36, n. 1, 2023. DOI: 10.5902/1984686x69480.

MATIAZZI, Shellen de Lima; SOUZA, Caroline Andrade de. **Avaliação e processos inclusivos na educação infantil: diálogos a partir de um contexto formativo.** In: PEREIRA, Daniane et al. (org.). **Educação especial e inclusiva: diversidade, direitos humanos, formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2026. p. 18-45.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. **Gênero e deficiência: interseções e perspectivas.** *Revista Estudos Feministas*, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MELLO, Anahí Guedes de. **Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC.** *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo.** 32. ed. rev. e atual. São Paulo: Malheiros, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 57, maio/ago. 2010.

PEREIRA, Claudiene dos Santos Oliveira; FERREIRA, Bárbara Carvalho; SOARES, Raquel Schwenck de Mello Vianna. **Formação de professores para atuação na Educação Especial Inclusiva: uma revisão integrativa.** In: PEREIRA, Daniane et al. (org.). **Educação especial**

e inclusiva: diversidade, direitos humanos, formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2026. p. 149-173.

PEREIRA, Daniane et al. (org.). **Educação especial e inclusiva: diversidade, direitos humanos, formação docente, políticas públicas e práticas pedagógicas.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

PLETSCH, Márcia Denise; SÁ, Marilene Ribeiro de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. **A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva.** Revista Teias, v. 22, n. 66, jul./set. 2021.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de; MELO, Márcia Helena da Silva. **Profissional de apoio como mediador da tecnologia assistiva no ambiente escolar.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. esp. 4, 2021. DOI: 10.21723/riace.v16iesp.4.16071.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. **A "nova" política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do Decreto 10.502/2020.** Revista de Estudos em Educação e Diversidade (REED), v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.7908.

SOUZA, Kelley de; SILVA, Edvânia Antunes da. **Judicialização da política nacional de educação especial: Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590/DF.** Revista Brasileira de Direitos e Garantias Fundamentais, Florianópolis, v. 10, n. 2, 2025.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.** Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230076, 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtien: Unesco, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Unesco, 1994.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-75, jan./abr. 2011.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar.** Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04.

APÊNDICE A — MODELO DE PLANO INDIVIDUALIZADO

Estrutura de referência elaborada a partir do artigo 12 do Decreto nº 12.686/2025, na redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025. Destina-se a adaptação pelas redes e escolas, conforme sua organização e nomenclatura — PAEE, PEI ou plano de apoio.

1 IDENTIFICAÇÃO

- Estudante:
- Data de nascimento:
- Turma / etapa / turno:
- Escola / rede:
- Data de elaboração:
- Data prevista para revisão:
- Participantes da elaboração (nome e função):

2 SÍNTESE DO ESTUDO DE CASO

2.1 Data de realização do estudo de caso:

2.2 Barreiras identificadas (descrever a situação concreta, não características do estudante):

- Atitudinais:
- Comunicacionais:
- Metodológicas:
- Arquitetônicas / de mobilidade:
- Instrumentais / de materiais:
- Programáticas / normativas:

2.3 Potencialidades e recursos já disponíveis:

- Interesses e temas de engajamento:
- Formas de comunicação utilizadas:
- Estratégias que já se mostraram eficazes:
- Aprendizagens consolidadas:

2.4 Informações trazidas pela família:

2.5 Manifestação do estudante (indicar o meio utilizado):

3 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Vincular às habilidades da BNCC previstas para a etapa, conforme o § 1º do artigo 4º do decreto.

Componente	Habilidade da BNCC	Objetivo para o período	Prazo

4 ESTRATÉGIAS E ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS

4.1 Na sala de aula comum

Situação	Barreira	Estratégia / adaptação	Responsável	Prazo
Leitura				
Registro escrito				
Trabalho em grupo				
Rotina e transições				
Deslocamento				

4.2 No atendimento educacional especializado

- Frequência e duração dos atendimentos:
- Objetivos do atendimento:
- Recursos e estratégias:

4.3 Atividades colaborativas na escola

- Periodicidade dos encontros entre professor regente e professor do AEE:
- Momento previsto no horário:

- Registro dos encaminhamentos:

4.4 Articulação intersetorial

Encaminhamento	Órgão / serviço	Responsável na escola	Data	Retorno

5 RECURSOS DE ACESSIBILIDADE E TECNOLOGIA ASSISTIVA

Recurso	Finalidade	Situações de uso	Quem providencia	Onde fica

5.1 Parecer pedagógico sobre dispositivo digital portátil (§ 4º do art. 12), quando aplicável:

- Dispositivo:
- Finalidade (aprendizagem, comunicação ou socialização):
- Situações autorizadas de uso:
- Data e assinatura da autorização institucional:

6 APOIO HUMANO

Preencher somente quando o estudo de caso concluir pela necessidade, nos termos do artigo 14.

- Situações em que o profissional de apoio atua:
- Situações em que **não** atua (registrar expressamente, para preservar a autonomia do estudante):
- Articulação com o professor regente:

7 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Instrumentos previstos:
- Ajustes de formato, tempo e forma de registro da resposta:

- Critérios de verificação da aprendizagem:

8 REVISÃO

- Data da revisão:
- Estratégias que funcionaram:
- Estratégias descontinuadas e motivo:
- Barreiras removidas no período:
- Novas barreiras identificadas:
- Alterações no plano:

9 ASSINATURAS

- Professor(es) regente(s):
- Professor do AEE:
- Coordenação pedagógica / gestão:
- Família ou responsável:
- Estudante, quando possível:

Observação sobre proteção de dados: em conformidade com o § 5º do artigo 12 do decreto e com o artigo 14 da Lei nº 13.709/2018, este documento não deve reproduzir diagnóstico, prontuário ou histórico clínico. O registro pertinente é o das barreiras, dos apoios e das estratégias.

APÊNDICE B — QUADRO COMPARATIVO: DECRETO Nº 7.611/2011 E PNEEI

Comparação entre o regime revogado e o vigente. A coluna da direita considera o Decreto nº 12.686/2025 já na redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025.

Aspecto	Decreto nº 7.611/2011	PNEEI (2025)
Natureza	Decreto sobre educação especial e AEE	Política nacional instituída por decreto, com rede de implementação
Vigência	2011 a 2025	A partir de 21 de outubro de 2025
Público	Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação	Deficiência, TEA (equiparado a deficiência), altas habilidades ou superdotação
AEE	Complementar e suplementar, sem substituição da classe comum	Mantido, com vedação expressa da substituição no art. 8º
Identificação do público	Sem procedimento definido	Estudo de caso obrigatório, em quatro etapas (art. 11)
Exigência de laudo	Sem previsão; prática consolidada nas redes	Vedada expressamente para AEE e para profissional de apoio
Plano individualizado	Sem previsão no decreto	Documento obrigatório, pedagógico e de atualização contínua, integrado ao PPP
Professor do AEE	Sem exigência de carga horária	Formação docente e formação continuada mínima de 360 horas
Profissional de apoio escolar	Sem previsão no decreto	Nível médio no mínimo e formação continuada mínima de 180 horas
Combate ao capacitismo	Sem menção	Princípio expresso da política

Aspecto	Decreto nº 7.611/2011	PNEEI (2025)
Proteção de dados	Sem previsão	Sujeição à LGPD, com atenção ao art. 14
Tecnologia assistiva	Menção genérica a recursos de acessibilidade	Previsão detalhada, incluindo parecer pedagógico para dispositivos digitais
Instituições especializadas	Apoio técnico e financeiro a instituições sem fins lucrativos	Apoio mantido, com previsão expressa de parcerias e convênios (art. 4º-A)
Financiamento	Dupla matrícula no Fundeb	Dupla matrícula mantida, com previsão expressa do Fundeb (art. 19-A), PDDE e PAR
Governança	Sem estrutura própria	Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, com adesão voluntária das redes
Faixa etária de referência	Sem delimitação expressa	Educação básica de zero a dezessete anos
Regulamentação complementar	Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Portaria MEC nº 421/2026, alterada pela Portaria MEC nº 550/2026

Observação: o quadro tem finalidade didática e não substitui a leitura dos textos normativos. Dispositivos anteriores à PNEEI permanecem vigentes quando não conflitantes, em especial a LDB, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão.

APÊNDICE C — LINHA DO TEMPO NORMATIVA

Ano	Marco	Efeito principal
1854	Imperial Instituto dos Meninos Cegos	Primeira instituição pública; modelo de internato
1857	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos	Consolidação do atendimento por instituição isolada
1961	Lei nº 4.024 (LDB)	Educação de "excepcionais" no sistema geral, "no que for possível"
1971	Lei nº 5.692	"Tratamento especial"; expansão das classes especiais
1973	Criação do Cenesp	Primeiro órgão federal; paradigma da integração
1988	Constituição Federal, art. 208, III	AEE como dever do Estado, preferencialmente na rede regular
1990	Lei nº 8.069 (ECA), art. 54, III	Exigibilidade sob a lógica da proteção integral
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos	Deslocamento internacional do debate
1994	Declaração de Salamanca	Escola comum inclusiva como referência
1996	Lei nº 9.394 (LDB), arts. 58 a 60	Educação especial como modalidade
1999	Decreto nº 3.298	Modalidade transversal a todos os níveis

Ano	Marco	Efeito principal
2001	Decreto nº 3.956 (Convenção da Guatemala)	Recusa de matrícula caracterizada como discriminação
2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Diretrizes nacionais; dever de matricular todos
2002	Lei nº 10.436	Reconhecimento da Libras
2004	Decreto nº 5.296	Normas gerais de acessibilidade
2005	Decreto nº 5.626	Regulamentação da Libras; educação bilíngue
2008	PNEEI (MEC/Seesp)	Perspectiva inclusiva; AEE complementar e não substitutivo
2008	Decreto nº 6.571	AEE regulamentado; dupla matrícula no Fundeb
2009	Decreto nº 6.949	Convenção da ONU com estatuto de emenda constitucional
2009	Resolução CNE/CEB nº 4	Diretrizes operacionais do AEE; plano individualizado
2011	Decreto nº 7.611	Substitui o Decreto nº 6.571; vigora por catorze anos
2012	Lei nº 12.764	Pessoa com TEA equiparada a pessoa com deficiência
2013	Lei nº 12.796	Público da educação especial na LDB
2014	Lei nº 13.005 (PNE), Meta 4	Universalização do acesso de 4 a 17 anos
2015	Lei nº 13.146 (LBI)	Modelo social; barreiras e adaptações razoáveis
2015	Lei nº 13.234	Altas habilidades: identificação e cadastro (LDB, art. 59-A)
2016	ADI nº 5.357 (STF)	Obrigações da LBI mantidas para escolas privadas

Ano	Marco	Efeito principal
2020	Decreto nº 10.502	Prevê classes e escolas especializadas; suspenso pelo STF
2021	Lei nº 14.191	Educação bilíngue de surdos como modalidade
2021	Lei nº 14.254	Acompanhamento integral para transtornos de aprendizagem
2023	Decreto nº 11.370	Revoga o Decreto nº 10.502; abre período sem política própria
2025	Decreto nº 12.686 (20 out.)	Institui a PNEEI e a Reneei; revoga o Decreto nº 7.611/2011
2025	Decreto nº 12.773 (8 dez.)	Altera a PNEEI; formação de 360 h e 180 h; art. 4º-A e art. 19-A
2026	Portaria MEC nº 421 (15 maio)	Regulamenta a política e estrutura a governança da Reneei
2026	Portaria MEC nº 550 (18 jun.)	Altera a Portaria MEC nº 421/2026

APÊNDICE D — GLOSSÁRIO

Adaptação razoável. Modificações e ajustes necessários e adequados, requeridos em cada caso, que não acarretem ônus desproporcional e indevido, destinados a assegurar o exercício de direitos em igualdade de condições. Incide sobre o percurso, não sobre o objetivo de aprendizagem.

Altas habilidades ou superdotação. Condição que integra o público da educação especial e demanda atendimento educacional especializado de natureza suplementar, com enriquecimento, aprofundamento ou aceleração.

Atendimento educacional especializado (AEE). Conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e recursos pedagógicos organizados institucionalmente, complementar à formação de estudantes com deficiência e com TEA e suplementar à de estudantes com altas habilidades ou superdotação. Nunca substitutivo da classe comum.

Autodefensores. Movimento em que pessoas com deficiência — historicamente, com deficiência intelectual — falam por si mesmas nos espaços de decisão, sem intermediação de familiares ou profissionais.

Barreira. Entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social e o gozo de direitos. Classifica-se em urbanística, arquitetônica, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinal e tecnológica.

Benefício de prestação continuada (BPC). Benefício assistencial cujo recebimento por crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória é objeto de monitoramento intersetorial previsto na política.

BNCC. Base Nacional Comum Curricular, referência das aprendizagens essenciais de cada etapa da educação básica. Aplica-se integralmente ao estudante público da educação especial, conforme o § 1º do artigo 4º do decreto.

Capacitismo. Atribuição de menor valor, menor capacidade ou menor expectativa a uma pessoa em razão de sua deficiência. Seu combate é princípio expresso da PNEEI.

Censo Escolar. Levantamento anual que capta matrículas, recursos de acessibilidade e profissionais, e orienta a distribuição de recursos.

Centro de Atendimento Educacional Especializado. Estabelecimento em que o AEE pode ser ofertado em caráter excepcional, quando não disponível na escola comum.

Comunicação alternativa e aumentativa. Conjunto de recursos e estratégias que permitem a manifestação de escolha, recusa, dúvida e opinião a quem não dispõe de fala oral funcional.

Deficiência. Impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a participação plena e efetiva em igualdade de condições. Não se confunde com diagnóstico.

Desenho universal para a aprendizagem (DUA). Referência de planejamento que prevê, desde a concepção, múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de engajamento, reduzindo a necessidade de adaptações individuais posteriores.

Dupla matrícula. Cômputo duplo, na distribuição de recursos do Fundeb, do estudante matriculado simultaneamente na classe comum e no AEE.

Estudo de caso. Metodologia de produção, sistematização e registro de informações, em quatro etapas, que constitui a etapa inicial necessária à identificação do estudante público da educação especial e fundamenta o plano individualizado.

Fundeb. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, regulamentado pela Lei nº 14.113/2020.

LBi. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015.

LGPD. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, Lei nº 13.709/2018, aplicável ao tratamento de dados pessoais e sensíveis do público da educação especial.

Libras. Língua Brasileira de Sinais, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005.

Modelo social da deficiência. Concepção segundo a qual a deficiência resulta da interação entre impedimentos e barreiras do ambiente, e não de atributo isolado da pessoa.

Ônus desproporcional e indevido. Único limite admitido à adaptação razoável. Exige demonstração concreta, considerados os recursos disponíveis; não se presume nem se alega genericamente.

PAEE. Plano de Atendimento Educacional Especializado. Documento individualizado obrigatório, de natureza pedagógica e atualização contínua, fundamentado no estudo de caso.

PAR. Plano de Ações Articuladas, instrumento de planejamento plurianual pelo qual a União apoia técnica e financeiramente estados e municípios.

PDDE. Programa Dinheiro Direto na Escola, que repassa recursos diretamente à unidade executora.

PEI. Plano Educacional Individualizado. Mencionado ao lado do PAEE na redação vigente da política; a exigência normativa recai sobre o conteúdo, não sobre a nomenclatura.

PNEEI. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025. Não se confunde com a PNEEPEI, documento do Ministério da Educação de 2008.

PNEEPEI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador publicado pelo Ministério da Educação em 2008, que consolidou o atendimento educacional especializado como serviço complementar à escolarização comum. Permanece como referência conceitual da política de 2025.

PNLD. Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que inclui a aquisição e a distribuição de materiais acessíveis.

PPP. Projeto político-pedagógico, documento que organiza a escola e ao qual a política determina que se incorpore o plano individualizado de cada estudante.

Profissional de apoio escolar. Profissional que auxilia em atividades de locomoção, higiene e alimentação, com respeito ao corpo e à privacidade do estudante, além de apoio à comunicação e ao uso de tecnologia assistiva, atuando conforme o plano individualizado.

Reneei. Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, instrumento de implementação da política mediante ação conjunta dos entes federativos, com adesão voluntária.

Sala de recursos multifuncionais. Espaço da escola comum destinado à oferta do AEE, dotado de equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos e de acessibilidade.

TEA. Transtorno do espectro autista. A pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, conforme a Lei nº 12.764/2012, equiparação reafirmada pela política.

Tecnologia assistiva. Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovam funcionalidade, autonomia e inclusão. Abrange recursos de baixa e de alta tecnologia.

Terminalidade específica. Instituto previsto no artigo 59, II, da LDB, de emprego excepcional, que exige demonstração de que os apoios devidos foram efetivamente ofertados.

Transtornos funcionais específicos. Dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia e TDAH, entre outros, que não integram, por si sós, o público da educação especial, sendo objeto do acompanhamento integral previsto na Lei nº 14.254/2021.

Transversalidade. Característica da educação especial como modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino superior, sem constituir sistema paralelo.

INFORMAÇÃO SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES DA OBRA

Organizadores

Simone Pereira Pinheiro. Graduada em Letras pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA). Especialista em Libras pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF), em educação especial e inclusiva pela UEMANET (UEMA) e em atendimento e educação de surdos em espaços escolares pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestranda em Gestão do Ensino na Educação Básica (PPGEEB) pela Universidade Federal do Maranhão. Professora de Libras nas redes municipais de São Luís e de Paço do Lumiar, onde atua com estudantes surdos. Pesquisa práticas pedagógicas de letramento visual, estudos surdos e linguística da Libras.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6521-4977>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2147797673754999>. E-mail: simonepinheiro301@gmail.com

Diana Oliveira de Andrade. Professora de língua portuguesa na rede municipal de São Luís e coordenadora do Setor de Intervenção Educacional no Centro de Ensino Especial Pe. João Mohana. Licenciada em Letras, especialista em Psicologia da Educação e mestranda em educação inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei/UEMA). Atua em educação inclusiva, intervenção educacional e práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0433-8231>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1491680481355575>. E-mail: diandrade.sl@gmail.com

Elaine Regina Mendes Pinheiro Lisboa. Professora de História e de atendimento educacional especializado na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas (UEMA, 2016). Graduada em Pedagogia (UFMA), História (UEMA) e Psicologia (Estácio), com especializações em Gestão Escolar, História do Maranhão, Docência do Ensino Superior e Psicoterapias Baseadas em Evidências. Atua em educação especial, com ênfase em transtornos do neurodesenvolvimento, e em História, pesquisando relações de gênero e étnico-raciais e práticas educativas de mulheres escravizadas e negras em São Luís.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8922-6985>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0671446926399477>. E-mail: lanylisboa@hotmail.com

Luiziane Cristine Rocha Lisboa Pestana. Professora de atendimento educacional especializado no Centro de Ensino Especial Pe. João Mohana. Licenciada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Educação Especial Inclusiva e em

Atendimento Educacional Especializado. Atua em psicopedagogia, educação inclusiva e atendimento educacional, com práticas pedagógicas voltadas às singularidades e às necessidades de cada estudante.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5122-9724>. E-mail: lupestanapsi@gmail.com

Patric Devyd Gomes Vieira. Mestre em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo PROFEI/UEMA e mestre em Educação. Graduado em Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Computação e Pedagogia. Especialista em Ensino da Matemática, Ciências e suas Tecnologias e em Gestão e Supervisão Educacional. É professor da rede pública de ensino e professor do ensino superior em cursos de licenciatura, com atuação também na Educação Básica. Atualmente exerce a função de Coordenador das Séries Finais da Secretaria Municipal de Educação de Santana do Maranhão (MA), além de atuar como Articulador Regional das Séries Finais, desenvolvendo ações voltadas ao fortalecimento das políticas educacionais, da formação docente e da melhoria da aprendizagem. É Professor Formador da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e formador de professores em programas de formação continuada. Autor de livros e capítulos científicos na área da Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, Educação Especial, Ensino da Matemática, Tecnologias Educacionais e Tecnologias Assistivas. Pesquisador vinculado à CAPES/MEC, desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Inclusiva, Ensino da Matemática, Tecnologias Educacionais, Tecnologias Assistivas e Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco na formação de professores, acessibilidade, inovação pedagógica e promoção de práticas educacionais inclusivas.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4393-6471>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0735417415686023>. E-mail: patric-devyd@hotmail.com

Autores

Tiago Ferreira Veras. Mestre em educação inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede (Profei), Universidade Estadual do Maranhão. Professor tradutor e intérprete de Libras nas redes públicas do Governo do Maranhão e do município de Paço do Lumiar — MA.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3858-8393>. E-mail: contato@tiagotils.com.br

Silvia Cleide Piquiá dos Santos. Mestra em Letras. Especialista em Atendimento Educacional Especializado, Libras, Língua Portuguesa e Metodologia do Ensino a Distância. Graduada em Pedagogia e em Letras, com formação em japonês, português e Libras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0376-5655>. E-mail: silpiquia@yahoo.com.br

Michelle Kellen Ramos Brito. Licenciada em Pedagogia pelo Uniceuma e em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Educação Especial

Inclusiva (Uniassevi), em Libras e em Atendimento Educacional Especializado (Faculdade Cândido Mendes) e em Gestão Educacional Escolar (UEMA). Mestre em educação inclusiva pelo Profei/UEMA. Professora instrutora de Libras na rede estadual do Maranhão e professora de educação especial no município de Rosário.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9176-9400>. E-mail: michellebjardim@gmail.com

Josiane Coelho Reis. Doutoranda em Educação pela UFMA (PPGE) e mestra em Cultura e Sociedade pela UFMA (PGCult). Especialista em Educação Especial Inclusiva e Docência no Ensino Superior e em Língua Portuguesa e Literatura. Licenciada em Letras-Libras pela UFMA e em Letras, com português e espanhol, pela Unifahe. Cursa Pedagogia e Educação Especial. Professora do atendimento educacional especializado na Samed de Paço do Lumiar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3019-5067>. E-mail: josianecoelhoreis@gmail.com

Lucilene de Fátima Pereira Rodrigues. Graduada em Serviço Social (UFMA) e em Letras (Faculdade Santa Fé), com especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo IESF. Cursa Educação Especial Inclusiva na UFMA. Atua na rede pública estadual do Maranhão desde 1986, hoje como professora nível III.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0400-0217>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5710132433829356>. E-mail: lulu.farodrigues@gmail.com

Márcia Fernanda Lima Barbosa. Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e em Metodologia de Ensino para Pessoas com Deficiência Visual. Graduada em Educação Física. Professora da educação infantil em São José de Ribamar e instrutora de Braille na Samed de Paço do Lumiar.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7392-6715>. E-mail: marcia.barbosa@uab.ibc.gov.br

Elisângela de Fátima Nascimento Pereira Monroe. Pedagoga, especialista em Educação Especial e Inclusiva, Docência Infantil, Psicopedagogia e Psicologia da Educação. Professora de atendimento educacional especializado em São Luís e Paço do Lumiar. Coordenou o Programa Salas de Recursos Multifuncionais entre 2015 e 2024 e coordena o Espaço Luminense para Práticas de Altas Habilidades e Superdotação (ELPAH/S).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3967-139X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0639572162246948>. E-mail: monroepn.elisangelamonroe@gmail.com

