



# **Política de Educação Especial Inclusiva: concepções, fundamentos e princípios**



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

MINISTÉRIO DA  
**EDUCAÇÃO**





**Descrição da capa:** ilustração em aquarela de cores vibrantes numa moldura circular. Três pessoas estão reunidas em torno de uma mesa arredondada azul-claro. Sobre a mesa, folhas de papel, um computador e um livro. O olhar das pessoas está voltado para os símbolos da acessibilidade localizados no fundo da imagem. Da esquerda para a direita duas mãos sinalizando Libras; uma orelha reverberando o som representa a audiodescrição; uma mão caminhando em direção a dois pontos simboliza o Sistema Braille; uma pessoa usuária de cadeira de rodas caracteriza as pessoas com deficiência física; o infinito colorido representa o Transtorno do Espectro Autista. No rodapé, o brasão da Universidade Federal do Ceará e o logotipo do Ministério da Educação, composta pelo nome "Ministério da Educação" e pela bandeira do Brasil à direita.





**Política de Educação  
Especial Inclusiva:  
concepções, fundamentos  
e princípios**



## **GOVERNO FEDERAL**

Luiz Inácio Lula da Silva  
**Presidente da República**

## **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Leonardo Barchini  
**Ministro da Educação**

**Secretaria de Educação Continuada,  
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e  
Inclusão (SECADI)**

Zara Figueiredo  
**Secretária de Educação Continuada,  
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e  
Inclusão (SECADI)**

Francisco Alexandre Dourado Mapurunga  
**Diretor de Política de Educação Especial na  
Perspectiva Inclusiva**

Marco Antonio Melo Franco  
**Coordenador-Geral da Política Pedagógica da  
Educação Especial**

Olga Cristina Rocha de Freitas  
**Coordenadora-Geral de Estruturação do Sistema  
Educativo Inclusivo**

Gisele De Mozzi  
**Consultora UNESCO**

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida  
**Reitor**

Profª. Diana Cristina Silva de Azevedo  
**Vice-Reitora**

Regina Célia Monteiro de Paula  
**Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação**

Profª. Heulália Charalo Rafante  
**Diretora da Faculdade de Educação da UFC**

Prof. Alexandre Santiago da Costa  
**Vice-Diretor da Faculdade de Educação da UFC**

Fátima Maria Nobre Lopes  
**Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal do Ceará  
(PPGE/UFC)**

## **CADERNOS PEDAGÓGICOS: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA**

**Coordenação Geral**  
Francisca Geny Lustosa (UFC)  
Francisca Sueli Farias Nunes (UFC)

**Organização**  
Francisca Geny Lustosa (UFC)  
Francisca Sueli Farias Nunes (UFC)  
Maria Simone da Silva (UFC)

**Autoria**  
Anahí Guedes de Mello  
Carla Ariela Rios Vilaronga  
Francisca Geny Lustosa  
Francisca Sueli Farias Nunes  
Maria Simone da Silva

**Colaboração técnica**  
Francisco Alexandre Dourado Mapurunga  
Marco Antonio Melo Franco  
Gisele De Mozzi

**Revisão técnica**  
Disneylândia Maria Ribeiro

**Revisão de texto**  
Lilian Kelly Ferreira Teixeira

**Audiodescritores roteiristas**  
Vera Lúcia Santiago Araújo (coordenação)  
Klístenes Bastos Braga  
Alexandra Frazão Seoane  
Sílvia Malena Modesto Monteiro

**Audiodescritores consultores**  
Júlio César Costa Valério  
Adenize Queiroz de Farias  
Raquel de Farias Alves

**Fotografia**  
Gutiérrez Reges da Silva

**Projeto Gráfico e edição de arte**  
Francisco Norton Falcão Chaves  
Rafael Limaverde Cabral de Lima

**Capa e ilustrações**  
Rafael Limaverde Cabral de Lima



# **Política de Educação Especial Inclusiva: concepções, fundamentos e princípios**

**Fortaleza, CE  
2026**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Secretaria de Comunicação e Marketing  
Bibliotecário: Francisco Edvander Pires Santos (CRB-3/1212)

---

P769

Política de educação especial inclusiva: concepções, fundamentos e princípios /  
Elaboração: Anahí Guedes de Mello, Carla Ariela Rios Vilaronga, Francisca Geny  
Lustosa, Francisca Sueli Farias Nunes e Maria Simone da Silva; organização: Francisca  
Geny Lustosa, Francisca Sueli Farias Nunes e Maria Simone da Silva. – Fortaleza:  
Imprensa Universitária, 2026.

60 p.: il. color.

(Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva; v. 1).

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7485-685-8

1. Educação Especial Inclusiva. 2. Educação Inclusiva. 3. Capacitismo.  
4. Atendimento Educacional Especializado. 5. Modelo Social da Deficiência.  
6. Política Educacional. I. Mello, Anahí Guedes de. II. Vilaronga, Carla Ariela Rios.  
III. Lustosa, Francisca Geny. IV. Nunes, Francisca Sueli Farias. V. Silva, Maria Simone  
da. VI. Título. VII. Série.

---

CDD 371.9

# Sumário

|                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 - Introdução</b>                                                  | <b>10</b> |
| <b>2 - A coleção dos cadernos pedagógicos e sua proposta formativa</b> | <b>12</b> |
| <b>3 - A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva</b>          | <b>18</b> |
| <b>4 - O direito à educação em um sistema educacional inclusivo</b>    | <b>28</b> |
| <b>5 - O que vimos até aqui?</b>                                       | <b>46</b> |
| <b>Referências</b>                                                     | <b>48</b> |
| <b>Anexo I</b>                                                         | <b>50</b> |

# 1. Introdução

Na legislação brasileira, a Educação Especial é compreendida como uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas, níveis e modalidades da educação, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Essa compreensão é fundamental para evitar interpretações que desvinculem a Educação Especial de sua função principal: apoiar a escolarização dos estudantes no ensino comum. Nessa perspectiva, reconhece-se a escola comum como espaço legítimo de escolarização de todos os estudantes, cabendo à Educação Especial atuar de forma complementar e suplementar, por meio da eliminação de barreiras, da promoção da acessibilidade e da garantia dos apoios necessários à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos.

O **Caderno 1** integra a coleção **Cadernos Pedagógicos: Política de Educação Especial Inclusiva** e tem como objetivo apresentar as concepções, os fundamentos e os princípios que orientam a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e regulamentada pela Portaria MEC nº 421/2026, que dispõe também sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI). Ao inaugurar a coleção, este caderno busca situar professores, gestores e demais profissionais da educação no debate sobre o direito à educação em um sistema educacional inclusivo, articulando os marcos legais às práticas escolares e aos desafios concretos enfrentados pelas redes de ensino.

Organizado em uma sequência formativa que articula dimensões conceituais, normativas e práticas, este material busca favorecer a compreensão da PNEEI em sua complexidade e, ao mesmo tempo, subsidiar a organização do trabalho pedagógico e a gestão dos sistemas educacionais inclusivos. Assim, ao utilizarem este caderno, procurem relacionar os conceitos apresentados às situações concretas de sua realidade escolar, observando como as diretrizes da política se expressam no cotidiano da escola. Durante a leitura, reflitam sobre sua própria prática, registrem possibilidades de acessibilização pedagógica e identifiquem, em sua escola, as barreiras que ainda precisam ser enfrentadas, bem como as potencialidades que podem fortalecer a efetivação da educação inclusiva.

Este caderno (assim como toda a coleção que ele inaugura) foi produzido em formato acessível para ser utilizado em diferentes contextos formativos, tais como processos de formação continuada, estudos individuais e coletivos nas escolas, encontros pedagógicos, grupos de trabalho, ações de planejamento, monitora-

mento e avaliação das políticas educacionais. Recomenda-se que sua leitura seja articulada aos demais volumes da coleção, favorecendo a compreensão progressiva dos temas e a construção de práticas contextualizadas; que seja acompanhada de momentos de discussão coletiva, análise de situações concretas e elaboração de estratégias pedagógicas alinhadas às realidades locais.

Ao longo do texto, são propostas reflexões sobre práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, o que inclui a acessibilidade e o enfrentamento ao capacitismo, compreendendo como esses elementos se expressam nas políticas públicas, na produção do conhecimento e, sobretudo, no cotidiano das instituições escolares. Inicialmente, o caderno apresenta a coleção e sua proposta formativa, explicitando sua finalidade pedagógica, o processo de elaboração dos materiais e a escolha da aquarela como metáfora da diversidade humana, que orienta a concepção de uma escola marcada pelo encontro, pela interação e pela produção de sentidos a partir das diferenças. Em seguida, situa a educação inclusiva como direito, abordando seus fundamentos legais e a trajetória das políticas públicas de Educação Especial no Brasil. Posteriormente, discute os fundamentos da PNEEI (2025), sua organização no âmbito da RENEI e aspectos relacionados à sua implementação, monitoramento e avaliação.

Ao problematizar práticas e atitudes capacitistas, o texto evidencia possibilidades de enfrentamento com base na formação crítica do docente e na valorização do professor como sujeito que investiga, analisa e transforma sua própria prática. Este caderno reúne, portanto, elementos introdutórios que fundamentam os demais volumes da coleção, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas e de gestão comprometidas com a garantia do direito à educação para todos. Espera-se que este material fortaleça o debate e apoie a construção de contextos escolares inclusivos, impactando na elaboração de práticas pedagógicas que se destinem ao enfrentamento do capacitismo e de qualquer marca de exclusão no contexto escolar.

## 2. A coleção dos cadernos pedagógicos e sua proposta formativa

### 2.1 Finalidade pedagógica da Coleção

A coleção **Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva** constitui-se como via de formação continuada para professoras, professores e demais profissionais da educação básica, comprometidos com a construção de sistemas educacionais inclusivos, orientados pelos princípios da justiça social, da equidade e do direito à educação para todos.

Composta por 14 cadernos pedagógicos que variam em suas temáticas, a coleção visa fornecer substrato para a atuação dos profissionais da educação na organização do trabalho pedagógico e na gestão dos sistemas de ensino, articulando fundamentos teóricos, referenciais normativos e proposições práticas. Busca fortalecer práticas pedagógicas inclusivas no contexto da escola comum, promovendo a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Os cadernos orientam-se por uma perspectiva formativa que reconhece a diversidade como dimensão constitutiva da experiência humana e pedagógica, promovendo a reflexão crítica. O material pretende:

- apoiar a atuação docente na elaboração de práticas pedagógicas inclusivas;
- subsidiar a organização de contextos educacionais acessíveis;
- fomentar processos de formação continuada em serviço;
- contribuir para a consolidação de sistemas educacionais comprometidos com a inclusão.

Ao propor a articulação entre teoria e prática, a coleção convida os profissionais da educação a assumirem uma postura investigativa e crítico-reflexiva, reconhecendo-se como sujeitos ativos na transformação das práticas pedagógicas, na defesa dos direitos humanos, na valorização das diferenças e na efetivação do direito à educação inclusiva.

## **2.2 Processo de elaboração da coleção**

A elaboração da coleção resulta de um processo coletivo, colaborativo e interinstitucional, desenvolvido no âmbito de projeto aprovado em 2024, por meio da parceria entre a Universidade Federal do Ceará (UFC) e o Ministério da Educação, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (DIPEPI)/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O processo de produção dos cadernos foi orientado por uma linguagem acessível e sensível, aliada a uma fundamentação teórica sólida e à incorporação de exemplos práticos que favorecem a reflexão crítico-humanista sobre o papel da escola na inclusão dos estudantes que são público da Educação Especial. A elaboração contou com a participação de equipes autorais compostas por pesquisadores e profissionais de diferentes regiões do país, vinculados a universidades, redes públicas de ensino, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Além disso, todas as imagens presentes nos cadernos foram audiodescritas por uma equipe especializada, formada por roteiristas e consultores com atuação na área da audiodescrição, assegurando maior acessibilidade aos materiais. Essa composição plural e acessível possibilitou a incorporação de múltiplas perspectivas teóricas e experiências práticas que atravessam a educação brasileira, conferindo amplitude, diversidade e representatividade às discussões apresentadas.

Cada caderno foi estruturado a partir de uma matriz orientadora comum, elaborada pela equipe técnica da DIPEPI/SECADI, com o objetivo de garantir unidade conceitual, coerência pedagógica e articulação entre os diferentes volumes da coleção. Essa diretriz orientou tanto a organização interna dos textos quanto a abordagem dos conteúdos, assegurando alinhamento aos fundamentos da política nacional na área da Educação Especial.

Os materiais produzidos foram submetidos a sucessivos processos de análise, revisão e aprimoramento, envolvendo equipes da UFC, do MEC e especialistas externos. No decorrer desse percurso, realizou-se o "Seminário de imersão: caminhos da Educação Especial inclusiva", em 25 de abril de 2025, com a participação dos autores dos cadernos, visando à socialização dos conteúdos e à discussão da organização textual de cada volume. Esse processo sistemático de validação e qualificação favoreceu o refinamento progressivo dos materiais, assegurando consistência teórica, rigor conceitual e alinhamento às finalidades formativas da coleção.

O processo de elaboração evidenciou o compromisso institucional da DIPEPI/SECADI e da UFC com a produção de materiais formativos de qualida-

de, orientados pelas demandas dos sistemas de ensino e pelas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025), contribuindo para o fortalecimento das ações educativas nos diferentes contextos da educação básica.

### 2.3 A aquarela como metáfora da diversidade humana

O projeto gráfico desta coleção inspira-se na técnica da aquarela, reconhecida, no campo da arte, por sua capacidade de produzir transparências, sobreposições e variações de intensidade que ampliam as possibilidades expressivas. Trata-se de uma linguagem estética marcada pela fluidez, pela interação entre elementos e pela abertura ao imprevisível, características que dialogam diretamente com a concepção de educação inclusiva assumida nesta obra.

A escolha da aquarela como referência visual não se limita a um recurso estético, mas constitui uma metáfora que orienta a compreensão da diversidade humana. Nessa técnica, cada cor preserva sua singularidade, ao mesmo tempo em que, ao encontrar outras, produz novas tonalidades, ampliando suas possibilidades sem perder a identidade. De modo análogo, a educação inclusiva compreende os sujeitos em sua singularidade, reconhecendo que é na interação entre diferenças que se constroem aprendizagens, relações e formas de participação.

A aquarela evidencia que os processos não são lineares, previsíveis ou homogêneos. As formas emergem da relação entre tinta, água, gesto e tempo, em um movimento contínuo de transformação. Essa dinâmica remete à compreensão de que o desenvolvimento humano se constitui nas interações, sendo atravessado por múltiplas experiências, contextos e condições. Assim, a diversidade não é compreendida como exceção, mas como elemento constitutivo das práticas educativas e das relações sociais.

Outro aspecto relevante da técnica é a relação com o suporte. O papel, ao absorver e responder às tintas, participa ativamente da composição, influenciando seus resultados. Essa característica permite estabelecer um paralelo com a escola, entendida como espaço que acolhe, sustenta e se transforma na relação com os sujeitos que a constituem. Quando orientada por princípios inclusivos, a escola amplia possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento, reconhecendo e valorizando as diferenças.

A metáfora da aquarela reafirma uma concepção de educação que busca a convivência entre múltiplas formas de ser, aprender e estar no mundo. **A diversidade, portanto, não é um desvio a ser corrigido, mas uma condição que possibilita a construção coletiva de sentidos, saberes e experiências.**

Ao adotar essa referência estética e conceitual, a coleção expressa uma visão de educação comprometida com a pluralidade, a sensibilidade e o reconhecimento

do outro. A aquarela, assim, simboliza a abertura ao diálogo, à transformação e à produção compartilhada de conhecimentos, orientando a construção de práticas pedagógicas que acolham, respeitem e potencializem a diversidade humana.

## **2.4 As temáticas dos cadernos que formam a coleção**

Os cadernos desta coleção constituem um convite instigante à leitura, à reflexão e à ação pedagógica. Elaborados para dialogar diretamente com o cotidiano escolar, oferecem ao professor subsídios teóricos e práticos que articulam debates contemporâneos, experiências reais da escola e fundamentos ancorados em marcos legais, éticos e pedagógicos que orientam a educação no Brasil e no cenário internacional. Ao percorrer a coleção desses cadernos, o leitor explora caminhos possíveis para transformar sua prática, ampliar seu repertório e fortalecer uma atuação comprometida com uma educação mais inclusiva e crítica, instrumentalizada pela própria realidade escolar brasileira.

A presente coleção organiza-se sob o marco da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) e da Portaria 421/2026, que dispõe sobre a PNEEI e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI), constituindo-se como um conjunto integrado de cadernos temáticos que dialogam entre si a partir de fundamentos, princípios e diretrizes comuns. Essa unidade confere coerência teórico-política ao material; sendo que cada caderno, integrando-se a esta unidade, foi elaborado de modo a possibilitar também uma leitura autônoma, contemplando conteúdos específicos e suficientes para a compreensão de sua temática. Assim, embora possam ser acessados de forma independente, os cadernos se articulam e se complementam, compondo um percurso formativo mais amplo, capaz de subsidiar a reflexão e a prática pedagógica da educação inclusiva.

A análise do conjunto dos cadernos evidencia a presença de temas transversais que estruturam e articulam toda a coleção. Entre esses eixos, destacam-se: **i.** a compreensão da deficiência na perspectiva do modelo social, com ênfase na superação de barreiras; **ii.** a defesa da educação inclusiva como direito humano e princípio ético-político; **iii.** a centralidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço articulado ao ensino comum; **iv.** a promoção da acessibilidade em suas múltiplas dimensões (física, comunicacional, pedagógica e atitudinal); **v.** o uso de práticas pedagógicas inclusivas, orientadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); **vi.** a valorização do trabalho colaborativo entre professores, famílias e demais profissionais; **vii.** a importância da formação continuada e; **viii.** o compromisso com a equidade, a acessibilidade curricular e a participação plena de todos os estudantes.

Na perspectiva do modelo social, conforme discutido por Diniz (2007), a deficiência não pode ser compreendida apenas como uma condição individual, orgânica ou corporal, mas como resultado da interação entre corpos com impedimentos e as barreiras de uma sociedade organizada de forma excludente. Pensando sob esse prisma, a condição da pessoa não seria uma limitação em si, mas resultante das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e institucionais que restringem sua participação social. Essa compreensão desloca o foco da "correção" do corpo para a transformação dos ambientes, das práticas e das relações sociais, pois a inclusão exigiria a eliminação de barreiras para a garantia de condições concretas de acessibilidade, participação, autonomia e igualdade de direitos. Essa perspectiva pressupõe o enfrentamento das formas de exclusão socialmente produzidas e a construção de espaços que reconheçam e valorizem a diversidade humana como elemento constitutivo da vida em sociedade democrática.

Esses elementos, recorrentes ao longo dos diferentes cadernos, reafirmam a inclusão como processo contínuo, coletivo e intencional, orientado pela transformação das práticas escolares e pela garantia do direito à aprendizagem. Para os assuntos específicos ou que são tratados de forma mais densa, apresentamos o Quadro 1:



**Descrição da imagem:** Fotografia colorida de uma atividade pedagógica realizada no chão de uma sala de aula. Em primeiro plano, uma professora de cabelos pretos e lisos, vestindo blusa amarela, calça jeans e sandálias, está sentada no chão ao lado de uma criança com síndrome de Down, com quem compartilha um abraço afetuoso. Ambas sorriem para a câmera. A criança tem pele parda, cabelos castanhos lisos na altura dos ombros e franja, usa camiseta cinza e segura um brinquedo. À frente delas, há um brinquedo de coordenação motora composto por arames coloridos e peças deslizantes. Ao fundo, aparecem parte de uma mesa, uma cadeira vermelha e paredes revestidas com azulejos brancos.

**Quadro 1** - Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

| Vol. | Título                                                                        | Principais assuntos                                                                                                                                                            |
|------|-------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | Política de Educação Especial Inclusiva: concepções, fundamentos e princípios | Modelo social da deficiência; capacitismo; corponormatividade; escola anticapacitista; direitos humanos; superação de barreiras                                                |
| 2    | Atendimento Educacional Especializado (AEE): concepções e metodologias        | AEE como serviço complementar; articulação com sala comum; marcos legais; práticas pedagógicas inclusivas; trabalho colaborativo; estudo de caso                               |
| 3    | Documentação Pedagógica para o AEE: Estudo de Caso, PAEE e PEI                | Elaboração do Estudo de Caso, do PAEE e do PEI, estratégias para identificar barreiras, planejar apoios e promover a acessibilidade pedagógica na Educação Especial Inclusiva. |
| 4    | Práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula                              | Mediação docente; Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA); metodologias diversificadas; Tecnologia Assistiva; corresponsabilidade escola-família                           |
| 5    | Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva                                     | Recursos de Tecnologia Assistiva; acessibilidade; autonomia; comunicação; integração ao currículo; desafios de acesso e formação docente                                       |
| 6    | Práticas Inclusivas e Estudantes com Autismo                                  | Neurodiversidade; legislação sobre TEA; barreiras escolares; estratégias pedagógicas (rotinas visuais, CAA, organização sensorial); práticas inclusivas                        |
| 7    | Práticas inclusivas e estudantes com altas habilidades ou superdotação        | Teorias de Gardner e Renzulli; enriquecimento curricular; aceleração curricular; práticas pedagógicas; protagonismo; colaboração escola-família                                |
| 8    | Práticas Inclusivas e Estudantes com Deficiências Sensoriais                  | Deficiência visual, auditiva e surdocegueira; braille; Libras; bilinguismo; Tecnologia Assistiva; acessibilidade curricular                                                    |
| 9    | Infâncias e Educação Especial Inclusiva                                       | Educação Infantil inclusiva; infância como categoria social; interseccionalidade; AEE e atenção precoce; mediação pedagógica; brincar e cuidar                                 |
| 10   | Práticas inclusivas em Alfabetização e Letramento                             | Alfabetização inclusiva; mediação; interação social; BNCC; práticas pedagógicas acessíveis; trabalho colaborativo                                                              |
| 11   | Atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar e domiciliar     | Pedagogia hospitalar; direito à educação em contextos de saúde; estratégias pedagógicas; intersetorialidade; continuidade escolar                                              |
| 12   | Educação Inclusiva e Intersetorialidade                                       | Articulação entre educação, saúde e assistência; território educativo; redes de apoio; cartografia social; atuação do AEE                                                      |
| 13   | Educação Inclusiva e o Profissional de Apoio Escolar                          | Papel do profissional de apoio; acessibilidade; ética do cuidado; mediação; colaboração com AEE; eliminação de barreiras                                                       |
| 14   | Gestão Escolar Inclusiva                                                      | Gestão democrática; projeto político-pedagógico; cultura escolar inclusiva; liderança pedagógica; políticas públicas; equidade                                                 |

**Fonte:** Elaborado pelas Autoras

### 3. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025) constitui-se como um importante marco contemporâneo na consolidação do direito à educação em um sistema educacional inclusivo. Sua elaboração foi fruto de um processo participativo, construído a partir de grupos de trabalho, seminários e espaços de escuta e diálogo, como o lançamento da **Rede de Autodefensoria contra o Capacitismo** e em favor da Educação Inclusiva (2024), o I Seminário Internacional de Autismo e Educação Inclusiva (2024) e o Painel de Especialistas sobre o Profissional de Apoio Escolar (2024). Esses eventos reuniram pesquisadores, profissionais da educação, movimentos sociais, pessoas com deficiência, familiares, instituições públicas; diferentes setores da sociedade comprometidos com a defesa da educação inclusiva como um direito humano fundamental.

Em todo esse percurso, a política emerge da necessidade histórica de fortalecer princípios já assegurados na legislação brasileira e internacional, reafirmando o compromisso do Estado com a garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem de todos os estudantes na escola comum.

A PNEEI (2025) fundamenta-se em princípios éticos, políticos e pedagógicos que reconhecem a diversidade humana como constitutiva da experiência escolar e da vida social. Entre seus fundamentos, destacam-se a defesa da equidade, da acessibilidade, da eliminação de barreiras, da participação social, da justiça curricular e da valorização das diferenças. Sob esse enfoque, a inclusão não se reduz à matrícula do estudante que é público da Educação Especial na escola regular, mas exige a transformação das práticas pedagógicas, da organização curricular, dos espaços, das relações e das condições de ensino, de modo que todos os estudantes possam efetivamente participar e aprender, para que se construa verdadeiramente um sistema educacional inclusivo.

O sistema educacional inclusivo compreende a escola comum como o espaço legítimo de escolarização de todos os estudantes, sem segregação ou exclusão. Cabe, portanto, aos sistemas de ensino organizarem os apoios necessários para assegurar condições reais de participação e aprendizagem. Nesse processo, a Educação Especial é reafirmada como modalidade transversal a todas as etapas, níveis e modalidades da educação, atuando de forma complementar e suplementar ao ensino comum, sem substituí-lo. Sua função é apoiar a escolarização por meio da eliminação de barreiras, da promoção da acessibilidade, da

oferta de recursos pedagógicos e de Tecnologia Assistiva, bem como da garantia de apoios especializados que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes público da Educação Especial.

Nesse contexto, o **Atendimento Educacional Especializado** ocupa lugar central, pois se articula à acessibilização do currículo comum e à ampliação das possibilidades de aprendizagem e participação dos estudantes. Ao definir o público da Educação Especial e assegurar o direito aos serviços, recursos e estratégias necessários ao seu processo educacional, a PNEEI fortalece a atuação das redes de ensino e orienta a organização de práticas pedagógicas inclusivas, colaborativas e anticapacitistas.

Assim, a PNEEI retoma os princípios afirmados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consolidando avanços históricos e ampliando os mecanismos institucionais para sua efetivação. Destaca-se, nesse processo, a criação da **Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**, que articula ações formativas, intersetoriais e colaborativas entre educação, saúde, assistência social, direitos humanos e demais políticas públicas. A vigência desta política representa um compromisso ético, pedagógico e social com a construção de uma escola que se transforma a partir das diferenças e o reconhecimento da inclusão como princípio indispensável à democracia e à justiça social.

A instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) representa a consolidação de um marco normativo voltado à efetivação do direito à educação, em um sistema educacional inclusivo. Em continuidade aos avanços já estabelecidos pela PNEEPEI (2008), a PNEEI (2025) reafirma a centralidade da inclusão como princípio estruturante da Educação Básica, ao mesmo tempo em que amplia sua densidade normativa, definindo diretrizes, mecanismos de governança e instrumentos de operacionalização voltados à sua implementação em âmbito nacional. Isso sistematiza e fortalece a inclusão escolar, ao articular fundamentos teóricos, dispositivos legais e orientações práticas, conferindo maior organicidade às ações dos sistemas de ensino. Destaca-se, nesse processo, a instituição da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, bem como a definição de estratégias que favorecem a implementação articulada, intersetorial e contínua dessa política nos diferentes níveis e territórios.

Ao assumir a deficiência em uma perspectiva relacional, a política orienta a organização dos sistemas educacionais para a eliminação de barreiras e a promoção da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes. Nessa direção, estabelece como fundamentos: **i** a garantia do direito à educação em um sistema educacional inclusivo; **ii** o caráter transversal do AEE, com definição de parâmetros formativos e fortalecimento de sua atuação

no contexto escolar; **iii.** a Educação Especial como modalidade que apoia, complementa e suplementa o ensino comum, sem substituí-lo; e **iv.** a centralidade de princípios como igualdade de oportunidades, valorização da diversidade humana, enfrentamento ao capacitismo e organização do ensino nas classes comuns da educação básica.

### **Informações adicionais**

**Laudo:** não é exigência para o Atendimento Educacional Especializado e nem para escolarização (laudo é um subsídio e não uma exigência para o trabalho pedagógico);

**Formação docente:** deve ser planejada e realizada com base nos fundamentos e princípios da PNEI (2025);

**Profissional de apoio escolar:** regulamentada e estabelecida carga horária mínima para a formação desse profissional (180h), além do caráter coletivo da atuação para o fortalecimento da autonomia dos estudantes, mantendo-se a responsabilidade pedagógica do professor da turma;

Nesse arranjo, os princípios orientadores (como a equidade, valorização da diversidade, acessibilidade, combate ao capacitismo e intersetorialidade), fundamentam as diretrizes para a organização dos sistemas de ensino, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a adoção de Tecnologias Assistivas, a implementação de apoios individualizados e a participação da família dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação. Articulados a esses elementos, os objetivos estratégicos buscam assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, por meio da eliminação de barreiras, da redução de desigualdades e da promoção da formação continuada dos profissionais. No plano operacional, destacam-se instrumentos pedagógicos como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Especializado (PEI), precedidos pelo Estudo de Caso, além da atuação colaborativa entre professores, profissionais de apoio e equipes pedagógicas.

A efetivação dessa política pública se fortalece por meio da atuação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, do apoio técnico e financeiro da União e de mecanismos de governança que envolvem coordenação nacional, participação social e articulação intersetorial. Em consonância com essa compreensão, consolida-se um modelo integrado de implementação, no qual fundamentos, diretrizes e práticas se articulam para transformar o direito à educação inclusiva em realidade, nas escolas e nos sistemas de ensino.

### 3.1 A Rede Nacional como estratégia de implementação da política

A formulação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, promulgada em instrumento normativo (Decreto 12.686/2025), insere-se em um contexto histórico marcado, simultaneamente, pela ampliação do acesso de estudantes público da Educação Especial às classes comuns e por tensões decorrentes de disputas conceituais e políticas no campo da educação inclusiva. O crescimento expressivo das matrículas, que passam de algumas centenas de milhares para mais de dois milhões de estudantes, evidencia a consolidação do direito à educação como princípio constitucional, especialmente após a criminalização da recusa de matrícula que tenha como base a deficiência.

Diante do contexto político e social em que se situa a PNEEI (2025), a Portaria MEC nº 421/2026 representa um importante avanço na regulamentação de aspectos operacionais da Política e, principalmente, na organização de mecanismos concretos para implementação dos fundamentos desta política nos sistemas de ensino, fortalecendo a perspectiva da educação inclusiva como direito humano, princípio democrático e compromisso ético do Estado brasileiro. A normativa reafirma o compromisso em compreender a Educação Especial como modalidade de ensino transversal às demais etapas, níveis e modalidades da educação, articulada ao sistema educacional inclusivo e comprometida com a garantia da participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que são o público da Educação Especial na escola comum.

Um dos principais aspectos trazidos pela Portaria 421/2026 é a criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estruturada para promover articulação interfederativa e intersetorial entre União, estados, municípios, instituições formadoras, universidades, redes de ensino e demais órgãos públicos envolvidos na efetivação do direito à educação inclusiva. Essa rede busca fortalecer a cooperação técnica entre os entes federados, apoiar os sistemas de ensino e promover a implementação articulada das ações previstas na PNEEI, reconhecendo que a inclusão escolar exige ações compartilhadas entre diferentes políticas públicas e campos de atuação.

A Portaria mencionada também fortalece a formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação, instituindo **Centros de Referência em Formação Continuada e em Serviço (CERFORCS)** voltados à Educação Especial Inclusiva.

Esses centros assumem papel estratégico na produção de conhecimentos, na formação de docentes, gestores, profissional de apoio e demais profissionais da educação e na disseminação de práticas pedagógicas inclusivas, es-

pecialmente relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à acessibilidade curricular, à Tecnologia Assistiva, à Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Com isso, reconhece-se que a efetivação da inclusão escolar depende diretamente da garantia de processos formativos contínuos e contextualizados com a realidade das escolas.

O Atendimento Educacional Especializado é compreendido como serviço complementar e suplementar ao ensino comum, que não substitui a escolarização na classe comum e atua articuladamente com o currículo comum escolar, contribuindo para a identificação e eliminação de barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes. A centralidade do AEE é reafirmada como estratégia pedagógica de apoio à inclusão, voltada à promoção da acessibilidade, ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à oferta de apoios especializados.

A normativa também amplia o investimento em acessibilidade e apoio técnico às redes de ensino, prevendo a constituição de **Núcleos de Apoio Técnico**, responsáveis por apoiar processos de acessibilização pedagógica, comunicacional e tecnológica. Por esse motivo, ganham destaque ações voltadas à produção de materiais acessíveis, ao uso de tecnologias assistivas, à comunicação acessível e à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais presentes no cotidiano escolar. Tal perspectiva desloca a compreensão da deficiência de uma lógica centrada exclusivamente no diagnóstico para uma abordagem fundamentada na identificação das barreiras que limitam a participação dos estudantes.

Notadamente, outro avanço importante refere-se à ampliação da **articulação intersetorial** entre educação, saúde, assistência social, direitos humanos e demais políticas públicas. Reconhece-se que o direito à educação inclusiva não pode ser garantido de forma isolada pela escola, exigindo ações articuladas em rede que assegurem proteção social, acesso a serviços públicos e condições adequadas de desenvolvimento humano. A PNEEI (2025) fortalece a ideia de corresponsabilidade entre diferentes setores na promoção da inclusão escolar e social.

Além disso, a Portaria institui mecanismos de monitoramento e avaliação da PNEEI (2025), por meio da criação do **Observatório da Educação Especial Inclusiva**. Essa estrutura visa produzir indicadores, acompanhar a implementação das ações da PNEEI (2025) e subsidiar tecnicamente os sistemas de ensino, contribuindo para o aprimoramento contínuo das políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

A instituição da **Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva** configura-se como um dos principais avanços estruturantes, ao introduzir um modelo de governança que busca superar a fragmentação histórica das ações voltadas à Educação Especial. Trata-se de uma estratégia de articulação federativa e intersetorial que envolve União, estados, Distrito Federal e municípios, com o objetivo de promover a implementação qualificada dessa política em todo o território nacional.

A Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva organiza-se a partir de um conjunto de componentes interdependentes que operam de forma integrada. Entre eles, destacam-se os **CERFOCS**, concebidos como instâncias estratégicas para o desenvolvimento profissional dos educadores. Diferentemente de modelos anteriores, centrados em ofertas formativas dispersas e pouco articuladas às demandas locais, esses centros têm como finalidade promover uma formação situada, orientada pelas demandas específicas das redes de ensino. Essa abordagem implica a realização de diagnósticos territoriais que considerem, por exemplo, o perfil dos estudantes atendidos, as demandas pedagógicas emergentes e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação.

O **Observatório da Educação Especial Inclusiva** é um componente fundamental da RENEI, pois, ao incorporar uma dimensão investigativa e analítica, torna-se responsável pela produção de dados, indicadores e análises que permitam avaliar a efetividade das políticas implementadas. Assim, busca superar a lógica de gestão baseada exclusivamente em dados quantitativos, introduzindo elementos qualitativos que possibilitem compreender fenômenos como a distorção idade-série, a permanência ou evasão escolar e os processos de aprendizagem. A produção de conhecimento torna-se elemento central para o aprimoramento contínuo das políticas públicas.

A RENEI contempla, ainda, os **Núcleos de Apoio Técnico e Acessibilização de Materiais**, que têm como função apoiar as escolas na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação. Esses núcleos retomam e fortalecem estruturas já existentes, como os Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP/NAPPB), os Núcleos de Apoio à Surdez (NAS), os Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), promovendo sua articulação com as unidades escolares e com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sua atuação envolve tanto o apoio técnico quanto a produção e adaptação de materiais acessíveis, contribuindo para a efetivação do direito à educação inclusiva.

No que concerne ao **Núcleo Intersetorial de Educação Especial Inclusiva**, a RENEI se operacionaliza por meio da atuação de agentes de governança distribuídos nas diferentes regiões do país. Esses profissionais têm como atribuição promover o diálogo entre as políticas de educação, saúde e assistência social, reconhecendo que as demandas dos estudantes que são o público da Educação Especial frequentemente extrapolam o âmbito estritamente pedagógico. Contudo, tal articulação não implica a descaracterização da escola como espaço pedagógico, mas sim o estabelecimento de fluxos institucionais que permitam o atendimento integral das necessidades dos estudantes.

A RENEEL incorpora a dimensão da participação social ao incluir, como um de seus componentes, **Iniciativas de Autodefensoria contra o Capacitismo**, constituídas por pessoas com deficiência e com transtorno do espectro autista. Essa inclusão representa um avanço significativo no campo das políticas públicas, ao reconhecer esses sujeitos não apenas como destinatários, mas como protagonistas na construção e avaliação das políticas que lhes dizem respeito.



### **PARA SABER MAIS**

A Portaria MEC nº 421/2026 institui, no âmbito da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI), as Iniciativas de Autodefensoria contra o Capacitismo, formadas por pessoas autistas, pessoas com Síndrome de Down e outras deficiências. Essas iniciativas têm como finalidade promover ações de conscientização, participação social e enfrentamento ao capacitismo em espaços escolares e não escolares.

A criação dessas iniciativas representa um importante avanço nas políticas públicas de Educação Especial Inclusiva, pois reconhece as pessoas com deficiência como protagonistas na construção, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais. A autodefensoria fortalece o direito à participação, à escuta, à autonomia e ao exercício da cidadania, reafirmando o princípio: "Nada sobre nós sem nós".

**1. Diálogos sobre o decreto 12.686/2025** – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZOAV8WPtYyg&t=18s>

**2. Lançamento do Guia de Implementação da Avaliação Contínua da Aprendizagem Inclusiva** – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DtRRaHNYmCo>



## PAUSA PARA REFLEXÃO

**Como a escola pode criar espaços reais de escuta e participação das pessoas com deficiência nas decisões pedagógicas, culturais e institucionais?**

Do ponto de vista operacional, a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva articula-se a mecanismos de financiamento e apoio técnico, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ampliando as condições para que as redes de ensino planejem e implementem ações inclusivas. Desse modo, a RENEEL se configura como uma estratégia de indução e fortalecimento das políticas públicas, capaz de integrar formação, financiamento, produção de conhecimento, monitoramento e gestão.

A instituição da RENEEL representa um avanço qualitativo na política educacional brasileira, pois propõe um modelo de governança que articula diferentes dimensões da ação pública. Ao reunir formação continuada, apoio técnico, monitoramento, produção de materiais, participação social e enfrentamento ao capacitismo, a Rede cria condições mais favoráveis para a efetivação do direito à educação em um sistema educacional inclusivo, em consonância com os princípios afirmados desde a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), até a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025).

O Ministério da Educação estabelece, em todo esse processo, uma forma de acompanhamento orientada por evidências, deslocando o foco de uma igualdade apenas formal para a busca de maior equidade material nas redes de ensino. Para isso, são considerados indicadores organizados em seis dimensões: **i.** acesso e permanência, que observa a inclusão dos estudantes que são o público da Educação Especial em classes comuns; **ii.** Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acompanha a oferta deste serviço, a existência de Salas de Recursos Multifuncionais, professores especializados e profissionais de apoio escolar; **iii.** formação para práticas pedagógicas inclusivas, voltada a professores regentes, professores do AEE, profissionais de apoio e gestores; **iv.** acessibilidade na escola, que contempla aspectos arquitetônicos, comunicacionais e de transporte; **v.** resultado e desenvolvimento escolar, com atenção à trajetória e à aprendizagem dos estudantes; e **vi.** políticas públicas, intersetorialidade e financiamento, em que são considerados recursos como Fundeb e PDDE, a adesão a programas federais, articulação intersetorial e especificidades territoriais das redes de ensino.

Trata-se, portanto, de uma política em construção, que exige diálogo permanente com as redes de ensino, universidades, movimentos sociais, famílias,

estudantes e demais sujeitos envolvidos na efetivação da educação inclusiva. A RENEEL deve ser compreendida como uma estrutura dinâmica de produção de políticas, práticas e conhecimentos, que se fortalece à medida que articula apoio técnico, financiamento, participação social e compromisso pedagógico. Seu sentido maior está em contribuir para que a inclusão, a equidade e a garantia de direitos deixem de ser apenas princípios normativos e se concretizem nas condições reais de acesso, permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que são público da Educação Especial.



**Descrição da imagem:** Fotografia colorida de um laboratório de Ciências. Em primeiro plano, dois estudantes participam de uma atividade prática utilizando um modelo tridimensional do Sistema Solar. À direita, um menino de pele clara, cabelos castanhos curtos e camiseta branca observa atentamente o experimento enquanto segura a estrutura do modelo. À esquerda, um menino de pele parda, cabelos curtos e cacheados, veste camiseta preta e acompanha a atividade. Sobre a bancada, há globos terrestres, esferas que representam o Sol e outros corpos celestes, além de um painel com as órbitas dos planetas. Ao fundo, aparecem outros estudantes, uma professora e um esqueleto anatômico utilizado para fins didáticos. O ambiente é amplo, bem iluminado, com bancadas revestidas de azulejos brancos e grandes janelas.



**Descrição da imagem:** Ilustração em aquarela, evidenciando o mapa do Brasil usado na logo da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) com vários pontos azuis se conectam por todo o mapa, formando uma rede interligada que cobre o país inteiro. Um círculo azul localizado no centro do país traz em letras brancas a palavra RENEEL.

## 4. O direito à educação em um sistema educacional inclusivo

A educação constitui um direito humano fundamental, inalienável e incondicional, reconhecido em grandes marcos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e a Agenda 2030 (ODS 4). É direito também assegurado no ordenamento jurídico brasileiro, pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) e pela atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Decreto nº 12.686/2025), como dever do Estado, da família e da sociedade. É um direito que ultrapassa o acesso à escola, abrangendo a garantia de permanência, participação e aprendizagem de todos os sujeitos, em contextos educacionais comprometidos com a justiça social, a equidade e o respeito à diversidade.

Compreender a educação como direito humano implica reconhecer que os processos de exclusão educacional não decorrem das características individuais dos estudantes, mas de um fenômeno histórico, sustentado por concepções patologizantes e segregacionistas, que produzem barreiras sociais, culturais e institucionais. A efetivação desse direito, portanto, exige a superação dessas barreiras e a transformação das relações sociais e educacionais, de modo a garantir condições equitativas de participação e aprendizagem para todos.

Por isso, o **modelo social da deficiência** oferece um importante referencial teórico, ao propor o deslocamento do foco das limitações individuais para a responsabilidade da sociedade e do Estado na produção dessas barreiras (Oliver, 1990; Diniz, 2007). Assim, não é a condição dos sujeitos que determina, por si só, suas possibilidades de participação e interação, mas a forma como a escola e a sociedade se organizam. Desse modo, os contextos educativos podem tanto ampliar quanto restringir o acesso às experiências de aprendizagem, a depender de como enfrentam, ou mantêm, as barreiras existentes.

## 4.1 Trajetória das políticas públicas de Educação Especial no Brasil

A trajetória das políticas públicas de Educação Especial no Brasil acompanha as mudanças históricas na forma de compreender a deficiência, a educação e os direitos humanos. Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, o direito à educação para todos passou a orientar debates e políticas comprometidas com a dignidade, a igualdade e a não discriminação. No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas às pessoas com deficiência surgiram ainda no século XIX, com instituições especializadas, como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Embora tenham representado avanços para o período, essas experiências estavam vinculadas a uma concepção assistencialista e segregadora, na qual estudantes com deficiência eram educados em espaços separados da escola comum. Ao longo do século XX, essa lógica permaneceu presente, consolidando a Educação Especial como um atendimento paralelo ao ensino regular.

A partir da década de 1970, a área começou a ganhar maior organização institucional, com a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que foi transformada depois, em 1986, na Secretaria de Educação Especial (SESPE). Posteriormente, a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração de Salamanca, de 1994, fortaleceram a compreensão da educação como direito de todos e impulsionaram a revisão das políticas educacionais. Nesse contexto, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos e publicou, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, iniciando um processo de transição conceitual, ainda marcado por tensões entre integração, atendimento especializado e inclusão.

Nos anos 2000, esse movimento foi ampliado pela **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 2006, que foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com **status de emenda constitucional**. Este marco consolidou a perspectiva dos direitos humanos e reforçou a compreensão de que a deficiência não está apenas no indivíduo, mas também nas barreiras sociais, pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais que impedem sua plena participação nas várias esferas da sociedade. Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representou um avanço decisivo, ao afirmar a escola comum como espaço legítimo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial. Nesse período, destacaram-se também o Atendimento Educacional Especializado e a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, estratégias voltadas à ampliação das condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

A partir de 2011, com a sua vinculação à SECADI, houve uma maior articulação da Educação Especial com as políticas de diversidade e inclusão, favorecendo uma abordagem mais integrada. Em 2012, o Projeto Escola Acessível também contribuiu para a melhoria da acessibilidade física, pedagógica e comunicacional nas escolas públicas. Apesar desses avanços, o percurso não foi linear. Entre 2019 e 2022, a extinção da SECADI e a reorganização institucional da área evidenciaram um período de fragilização das políticas públicas, revelando desafios ainda presentes nas redes de ensino, especialmente no que se refere à aprendizagem, à eliminação de barreiras e à garantia de apoios adequados.

A partir de 2023, observa-se a retomada das políticas de educação inclusiva, com a recriação da SECADI, a reafirmação dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a ampliação de ações voltadas à formação docente, à infraestrutura escolar e ao acesso às tecnologias assistivas. Esse processo culmina na instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio do Decreto nº 12.686/2025, que consolida princípios, diretrizes e estratégias para a organização de um sistema educacional inclusivo no Brasil. O referido decreto foi regulamentado pela Portaria 421/2026 que também institui a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, fortalecendo a articulação entre os entes federativos, a formação continuada, a produção de materiais acessíveis, a intersetorialidade e o monitoramento das políticas públicas.

Assim, a história da Educação Especial no Brasil revela um movimento contínuo de superação de práticas segregadoras e de afirmação da educação inclusiva como direito humano, social e educacional. Trata-se de um processo ainda em construção, que exige compromisso permanente do Estado, das redes de ensino, das escolas e da sociedade. A educação inclusiva requer a transformação das práticas escolares, a eliminação de barreiras e a criação de condições concretas para que todos os estudantes participem, aprendam e se desenvolvam, em igualdade de condições e oportunidades.

## **4.2 Sistema educacional inclusivo: concepção e fundamentos legais**

A construção de um sistema educacional inclusivo configura-se como um projeto ético-político-pedagógico que objetiva orientar a organização da escola e das redes de ensino, a partir do reconhecimento da diversidade humana como dimensão constitutiva do processo educativo. Nesse sistema, a escola comum assume centralidade como espaço de convivência, aprendizagem e participação, sendo responsável por acolher todos os estudantes e garantir condições para seu desenvolvimento pleno.

Do ponto de vista conceitual, a educação inclusiva fundamenta-se na compreensão de que a aprendizagem é um processo social, mediado pelas interações e pela produção coletiva de sentidos. Nessa direção, o desenvolvimento humano não depende exclusivamente das condições biológicas, mas é profundamente influenciado pelas experiências sociais, pelas mediações pedagógicas e condições oferecidas pelo contexto educativo (Vygotsky, 2018). Assim, cabe à escola organizar situações de ensino que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes.

Na perspectiva histórico-cultural, os processos de desenvolvimento não dependem exclusivamente da natureza ou da gravidade da deficiência, mas, de forma decisiva, das condições sociais, culturais e educativas nas quais o sujeito está inserido (Vygotsky, 2018). No caso de estudantes com deficiência, esses processos podem assumir diferentes direções, a depender das experiências vividas, das mediações pedagógicas e das oportunidades efetivamente disponibilizadas pelo contexto escolar.

Assim, a escola inclusiva se alicerça em três dimensões fundamentais, que se configuram como base para a consolidação de sociedades democráticas:

**i. Dimensão ética** – fundamenta-se na compreensão de que todas as pessoas são diferentes e que a diferença é parte constitutiva da condição humana; que todas as pessoas aprendem; que cada estudante carrega singularidades, e estas não podem ser reduzidas a diagnósticos ou rótulos, mas devem ser vistas como potencialidades para o processo educativo.

**ii. Dimensão legal** – Constitui-se como um conjunto de garantias que afirmam a educação como direito de todos, assegurando a proteção integral de crianças e adolescentes como prioridade absoluta, e estabelecendo o seu acesso à escolarização na rede regular, com oferta de apoio especializado quando necessário. Esse arcabouço consolida a compreensão das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação como sujeitos de direitos, superando perspectivas assistencialistas e medicalizantes, ao afirmar a educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais.

**iii. Dimensão pedagógica** – Exige a construção de currículos acessíveis, sustentados por metodologias flexíveis, diversificadas e abertas à diversidade, capazes de responder à heterogeneidade dos sujeitos que compõem a escola. Cabe à instituição escolar assegurar recursos de acessibilidade, apoios pedagógicos e estratégias metodológicas que promovam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes. Tal compromisso implica superar práticas ancoradas no modelo médico, que reduzem a pessoa com deficiência à

dimensão do corpo ou do diagnóstico; assumir uma abordagem que compreenda as barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais como as principais responsáveis pelos processos de exclusão e pelo insucesso escolar.

A organização de uma educação comprometida com essas dimensões tem início na constituição de uma escola pautada pela acessibilidade como princípio estruturante. Esse ponto de vista implica entender como responsabilidade coletiva de todos os profissionais da escola a eliminação de barreiras, orientando a organização dos espaços, a seleção de materiais, recursos e apoios, bem como o planejamento das práticas pedagógicas, de modo a garantir a interação dos sujeitos com o meio social (Vygotsky, 2018).

Articulado a essa compreensão, o conceito de **acessibilização curricular** emerge como eixo central da educação inclusiva, sendo entendido como um processo vivo, em constante diálogo com a diversidade humana. Diferentemente de currículos padronizados, que tendem a homogeneizar os sujeitos em nome de uma suposta igualdade, o currículo inclusivo orienta-se pela diversificação das práticas pedagógicas, assegurando condições para que todos encontrem espaços de pertencimento, reconhecimento e valorização de suas singularidades como constitutivas do processo educativo, reafirmando o compromisso da escola em garantir educação de qualidade para todos.

Dentro desse quadro, conceitos como acessibilidade e acessibilização, compreendidos como processos contínuos de eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais, configuram-se como princípios estruturantes do ambiente escolar inclusivo. De modo articulado, a acessibilização curricular orienta a construção de currículos flexíveis, dinâmicos e abertos à diversidade, superando modelos padronizados que desconsideram as singularidades dos sujeitos.

No âmbito de um sistema educacional inclusivo, a organização das práticas pedagógicas e institucionais exige a superação de modelos tradicionais de ensino centrados na homogeneização, demandando uma nova organização das redes de ensino que coloque em posição central a educação inclusiva. Tal perspectiva assume caráter crítico e emancipador, ao reconhecer a potência de cada sujeito e afirmar a força transformadora do coletivo como fundamento do processo educativo (Freire, 1996).

O trabalho colaborativo entre os profissionais da escola constitui princípio estruturante da organização do sistema, não se restringindo à soma de ações individuais, pois é uma prática intencional, articulada e contínua. A parceria entre professores da sala comum e do **Atendimento Educacional Especializado** expressa essa lógica, evidenciando que a inclusão se efetiva no diálogo, na coautoria pedagógica e na corresponsabilidade pelos processos de ensino e aprendizagem.

A consolidação desse sistema demanda, ainda, a constituição de redes de apoio que articulem diferentes atores e políticas públicas, reafirmando a inter-setorialidade como princípio político e pedagógico. Ao integrar educação, saúde, assistência social e outros campos, o sistema educacional inclusivo supera a fragmentação histórica da Educação Especial e se organiza como espaço de produção coletiva e garantia de direitos, em consonância com os marcos normativos que orientam a educação inclusiva no país.

O enfrentamento ao **capacitismo** configura-se como um princípio norteador para a construção de uma educação inclusiva. O capacitismo pode ser compreendido como um sistema de opressão que estabelece hierarquias entre corpos e mentes a partir de padrões considerados "normais" (Campbell, 2009). Na escola, manifesta-se por meio de baixas expectativas em relação à aprendizagem, da oferta de currículos empobrecidos e de práticas que limitam a participação dos estudantes, reduzindo sua presença à dimensão física, sem garantir aprendizagem significativa (Mapurunga, 2024; Mello, 2016). Superá-lo implica reorganizar as condições pedagógicas e institucionais da escola, de modo a assegurar que todos os estudantes participem efetivamente e tenham acesso a processos de aprendizagem de qualidade.

### **4.3 Capacitismo: práticas inclusivas e anticapacitistas no contexto escolar**

Nesta seção, vamos refletir com você, professor, sobre a definição e a compreensão do capacitismo, observando como ele se manifesta nas relações sociais e, de modo particular, no cotidiano escolar. No campo da Educação Especial Inclusiva, o capacitismo aparece quando a escola constrói expectativas reduzidas sobre os estudantes com deficiência, presumindo, antes mesmo da mediação pedagógica, que eles não aprenderão, não compreenderão determinados conteúdos, não acompanharão a turma ou não participarão das mesmas experiências formativas que os demais. Também se expressa quando sua presença é aceita apenas de forma limitada: o estudante está matriculado, mas permanece à margem das atividades; está na sala, mas realiza tarefas paralelas; convive com a turma, mas não acessa, de fato, o currículo. Compreender o capacitismo é reconhecer que a exclusão nem sempre ocorre pela ausência do estudante na escola, mas também pelas formas como sua participação, sua aprendizagem e seu desenvolvimento são restringidos no interior dela.

O capacitismo pode ser compreendido como uma forma de discriminação fundamentada em práticas e discursos que avaliam, do ponto de vista moral, a "capacidade corporal" de uma pessoa com deficiência de *ser* e *fazer* coisas para ser considerada plenamente humana. É sobre avaliar a (in)capacidade da pes-

soa com deficiência para gerir, absolutamente, todos os atos da vida civil para ter (o direito a) uma vida digna, o que inclui "ser capaz" de aprender, estudar, trabalhar e namorar, entre outras coisas. Para Gesser, Block e Mello (2020, p. 18), o capacitismo é um sistema de opressão estruturante de sociedades capitalistas, porquanto contribui para "[...] o estabelecimento de um ideal de corponormatividade que corrobora com a manutenção e aperfeiçoamento desse sistema econômico".

Ainda, com base na premissa da avaliação da falta de funcionalidade (parcial ou total) de certas estruturas corporais, o capacitismo resulta em situações de desvantagem para as pessoas com deficiência. Na realidade, há privilégios políticos, econômicos, sociais e simbólicos para indivíduos de diferentes grupos sociais, o que estabelece, inclusive, uma hierarquia de corporalidades, que é discriminatória em relação às pessoas com deficiência. Por isso, o capacitismo está para as pessoas com deficiência assim como, por analogia, o racismo está para as pessoas negras e indígenas e o sexismo está para as mulheres.

No campo da Educação Especial Inclusiva, o letramento anticapacitista também deve considerar a interseccionalidade da própria categoria 'deficiência' com outras formas de produção de diferenças e desigualdades, como de gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, geração, nacionalidade, entre outros.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva explicita a necessidade de enfrentamento ao capacitismo, ao preconceito e à violência contra pessoas com deficiência, articulando esse compromisso à formação de professores, à promoção da acessibilidade e à participação da família e da comunidade escolar. Essa mesma compreensão é reafirmada pela Portaria MEC nº 421/2026, ao estabelecer que a garantia do padrão de qualidade educacional, no âmbito da PNEEI, deve ser assegurada pelo conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem dos estudantes que são o público da Educação Especial.

Por isso, o enfrentamento ao capacitismo precisa envolver toda a comunidade escolar. Não se trata apenas de reconhecer o direito à matrícula, mas de garantir que a escola se organize para acolher diferentes formas de aprendizagem, comunicação, participação e expressão de conhecimentos. Isso exige acessibilidade, formação continuada, planejamento pedagógico, trabalho colaborativo, escuta das famílias e dos estudantes, além do compromisso institucional com a eliminação de barreiras.

## **PAUSA PARA REFLEXÃO**

### **Por que é importante nomear o capacitismo?**

Nomear o capacitismo é tornar visíveis discursos e práticas específicas de discriminação que atravessam a vida das pessoas com deficiência. Muitas vezes, determinadas atitudes são tratadas como superproteção, ajuda ou preocupação, mas, na prática, limitam a autonomia, a participação e as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos. Assim, nomear o capacitismo é identificar essas práticas e refletir sobre a singularidade da experiência da deficiência, dando maior visibilidade social e política a esse grupo social, frente aos enfrentamentos às violências e desigualdades!

O letramento anticapacitista é, portanto, um processo educativo que possibilita reconhecer falas, gestos, decisões pedagógicas e formas de organização escolar excludentes, que podem prejudicar estudantes com deficiência, ainda que pareçam bem-intencionadas. Esse letramento também nos convida a rever expectativas, romper com generalizações ou situações capacitistas em diversos contextos, especialmente no ambiente escolar, a fim de combater qualquer forma de discriminação contra pessoas com deficiência.

Um relato presente neste caderno ajuda a compreender essa questão. Uma das autoras narra uma experiência vivenciada por ela, quando cursava a 7ª série do antigo primeiro grau, atualmente correspondente ao ensino fundamental. Durante uma aula de inglês, em uma atividade de repetição oral de verbos irregulares, alguns colegas afirmaram que ela, estudante surda oralizada, "não fazia nada", interpretando sua não participação oral como incapacidade, privilégio ou falta de envolvimento com a aula. Observe o relato:

### **Relato de experiência**

O ano era 1990 e um dia a professora de inglês chegou na sala de aula, já preparando a turma para mais uma rodada inicial de declamação de verbos irregulares em inglês. Tínhamos que falar em voz alta, repetida e consecutivamente, vários verbos nos modos temporais passado simples e particípio passado. Em inglês, os verbos irregulares não seguem a regra geral de adicionar o sufixo "ed", como acontece na conjugação dos verbos regulares nesses modos temporais. Aí a turma precisou, naquele momento, 'decorar' em voz alta, para conseguir apreender os verbos por repetição. Eu, claro, era a única que não participava de nenhuma declamação. Por ser surda oralizada, nativa do português

como 1ª língua e não usuária de Libras, tinha e tenho dificuldades de oralizar em língua estrangeira, como o inglês. Então, sempre fiquei "de boca fechada" para esse tipo de atividade, permanecendo sentada na minha carteira, quieta e apenas observando a professora e colegas de turma nesse processo. Aí em um dado momento, alguns colegas começaram a reclamar para a professora de inglês, exclamando-lhe "A Anahí não faz nada!". Simplesmente estavam sugerindo que a professora me favorecia ou protegia deste tipo de atividade. A professora ouviu, calada, todas as reclamações a meu respeito e, ainda assim, a aula seguiu normalmente. Eu não estava ouvindo e nem entendendo nada concreto, mas percebi, só de olhar as expressões corporais da professora e alguns desses colegas, algumas movimentações envolvendo falas a meu respeito. Neste dia não aconteceu nada que pudesse mudar a postura de quase toda a sala, mas esse dia viria na próxima aula de inglês... De fato, na aula seguinte, a professora chegou para mais uma declamação de verbos irregulares em inglês, mas, desta vez, mudou de estratégia pedagógica. Ela começou a esboçar na lousa um conjunto de verbos no infinitivo presente, e em seguida, abaixo deles, escreveu "past simple" e "past participle", deixando espaços em branco entre esses modos temporais. Em seguida, me chamou para ir até a lousa e me pediu para eu escrever conjugando no correspondente passado simples e particípio passado todos os verbos ali já dispostos no infinitivo presente. O que se seguiu foi uma performance que deixou todo mundo da sala boquiaberto: sem pensar duas vezes, praticamente na rapidez de um robô, respondi compulsivamente a todos os verbos em questão de poucos minutos, sem ter feito nenhuma pausa durante a ação. Acertei todos os verbos rapidamente. Em seguida, a professora se valeu da mesma estratégia, mas agora com novos verbos também no infinitivo presente e, findado esse processo, aproveitou para chamar justamente o colega que mais reclamou de mim. E ele não conseguiu concluir a tarefa, fez várias pausas, sem conseguir completar todos os verbos. Aí ela mandou ele sair da lousa e voltar a sentar na carteira dele, largando tudo. Depois, o que veio foi uma bronca dura e geral que a professora deu na turma toda. Foi uma lição, um aprendizado sobre não presumir competências de uma pessoa surda. Claro que, na época, não se sabia como nomear aquilo que aconteceu, não existia um nome pra isso. Hoje sabemos: foi uma prática capacitista de alguns colegas contra mim.

Esse relato mostra que na aula seguinte à ocorrência do capacitismo, a professora modificou a estratégia pedagógica: em vez de exigir a repetição oral, propôs uma atividade escrita na lousa. A estudante respondeu de forma rápida e correta aos verbos solicitados, demonstrando domínio do conteúdo, ainda

que não participasse da mesma maneira que os demais colegas. O episódio revelou que a questão não estava em sua capacidade de aprender, mas na forma restrita como a atividade havia sido inicialmente organizada, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam diferentes formas de participação, expressão e aprendizagem.

Observe, professor, a importância de uma atitude pedagógica anticapacitista. A professora não excluiu a estudante por aquilo que ela não conseguia realizar oralmente; ao contrário, buscou outro caminho para que seu conhecimento pudesse aparecer. Essa mudança de estratégia fez diferença porque deslocou a suposição da "incapacidade" da estudante de realizar uma tarefa, para a responsabilidade pedagógica da escola, em oferecer uma alternativa pela qual ela se fizesse participante e capaz. Assim, a experiência nos lembra que incluir não é apenas permitir a presença, mas criar condições para que cada estudante participe, aprenda e demonstre o que sabe por diferentes meios.

Quando um estudante com deficiência está matriculado, mas permanece separado das atividades da turma, é preciso questionar que tipo de inclusão está sendo construída. Estar na escola não significa apenas ocupar um espaço físico. A escola é lugar de convivência, aprendizagem, participação, desenvolvimento e acesso ao conhecimento historicamente produzido. Do mesmo modo, o apoio oferecido não pode reforçar o isolamento, como ocorre quando a presença constante de um adulto substitui a mediação do professor, a interação com os colegas e o uso de recursos pedagógicos adequados à participação do estudante nas atividades escolares.

A Portaria MEC nº 421/2026 contribui para essa compreensão ao afirmar que o profissional de apoio escolar deve atuar em consonância com o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), apoiando locomoção, higiene, alimentação, interação, comunicação e uso de recursos de tecnologias assistivas, quando necessário. Contudo, a mesma Portaria esclarece que esse trabalho deve estar subordinado ao planejamento pedagógico e não se confunde com as demais atribuições docentes, que permanecem sob responsabilidade dos professores e da equipe pedagógica.

Por isso é dever do professor adotar uma prática anticapacitista, aquela que organiza apoios para ampliar sua participação, sua autonomia e seu acesso ao currículo. Isso significa superar atividades simplificadas, repetitivas ou desconectadas do que a turma está estudando. Desenho livre, massinha, cópias ou tarefas sem relação com o conteúdo não podem ser a única resposta pedagógica oferecida aos estudantes público da Educação Especial. Eles têm direito ao conhecimento escolar, ao desafio, à mediação qualificada e a diferentes formas de acessar, expressar e construir aprendizagens.



**Descrição da imagem:** Ilustração em aquarela sobre fundo branco. Sete pessoas estão reunidas, lado a lado, formando um grupo. À esquerda, uma mulher de pele parda, cabelos longos castanhos e roupa lilás com calça rosa está em pé. Ao seu lado, uma jovem de cabelos longos escuros e pele parda está sentada em uma cadeira de rodas. Ela veste um vestido verde-claro e sapatos vermelhos. Ao centro, um adulto de pele branca, cabelos curtos azul-esverdeados, camiseta terracota e calça cinza está em pé. À sua frente, um menino de pele parda usa óculos escuros, camiseta amarela, bermuda azul, mochila nas costas e segura uma bengala longa, posicionada à sua frente. À direita, uma mulher negra, de cabelos curtos e cacheados, veste um vestido azul e mantém a mão apoiada no ombro do menino. Ao lado dela, uma menina de pele branca e cabelos escuros usa abafadores de ruído amarelos, camiseta verde, calça amarela e botas azuis. Na extremidade direita, outra mulher de pele branca, cabelos curtos esverdeados, blusa azul-clara, saia coral e sapatos verdes completa o grupo.



### PARA SABER MAIS

Para conhecer mais sobre o conceito de capacitismo e ser um aliado da luta anticapacitista, sugerimos a leitura das seguintes publicações:

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

MELLO, Anahí G. **Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência**. Jacobin Brasil, São Paulo, n. 2 esp., p. 98-102, 2020.

GESSER, Marivete.; BLOCK, Pamela.; MELLO, Anahi G. **Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social**. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa L. K.; LOPES, Paula Helena (Orgs.). Estudos da Deficiência: anticapacitismo e emancipação social. 1ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

ROSA, Mariana; LUIZ, Karla Garcia. **Como educar crianças anticapacitistas?** Organização: Geisa Letícia Kempfer Böck. Ilustração: Paloma Santos. 1. ed. Florianópolis: Ed. das Autoras, 2023.

## 4.4 Implementação de práticas pedagógicas inclusivas e anticapacitistas

Depois de compreender que discursos e práticas podem se configurar como expressões do capacitismo, é necessário refletir sobre como enfrentá-lo no contexto escolar. Assim, neste tópico, abordaremos possibilidades para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e anticapacitistas, compreendidas como aquelas que partem da convicção de que todos os estudantes aprendem, mesmo que por diferentes caminhos, tempos, linguagens e formas de participação. Para que se efetivem, essas práticas exigem planejamento intencional, acessibilidade, mediação docente, articulação entre os profissionais da escola e compromisso coletivo com a aprendizagem de todos.

O capacitismo no contexto escolar aparece quando a escola presume, antes mesmo de tentar, que o estudante não aprenderá, não compreenderá ou não poderá participar das mesmas experiências formativas que os demais (Mapurunga, 2024). Isso também ocorre quando são oferecidas apenas atividades simplificadas, repetitivas ou desconectadas do currículo, como se esses estudantes se resumissem ao apoio, à ocupação do tempo ou à adaptação no sentido

de minimizar o currículo escolar. Enfrentar essas práticas exige reconhecer que os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação são sujeitos de direitos, quanto à aprendizagem, à convivência e ao desenvolvimento, cabendo à escola garantir a acessibilidade ao currículo, os apoios necessários e as mediações pedagógicas que ampliem as possibilidades de participação desses estudantes.

"Acessibilidade" e "barreiras" são conceitos centrais na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Brasil, 2015) e ajudam a compreender que a efetivação da educação inclusiva depende da transformação dos contextos escolares. O foco não deve recair sobre uma suposta limitação individual da pessoa com deficiência, mas sobre aquilo que, na organização da escola, impede ou dificulta sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Entre as diferentes barreiras previstas na LBI, as barreiras atitudinais se relacionam de modo direto ao capacitismo, pois se expressam em comportamentos, discursos, expectativas e práticas discriminatórias que colocam em dúvida a capacidade dos estudantes público da Educação Especial de aprender, participar e acessar o currículo. Essas barreiras não decorrem das características individuais dos estudantes, mas de crenças e atitudes socialmente construídas, muitas vezes sustentadas por padrões de corponormatividade que definem quais corpos, modos de comunicação, tempos e formas de aprender são considerados legítimos na escola.

### **Informações adicionais**

Para aprofundar os conceitos trabalhados nesta seção, retomamos alguns termos fundamentais da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015):

**Acessibilidade:** condição que permite a utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos, transportes, informação, comunicação, tecnologias, serviços e instalações por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

**Barreiras:** entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitam ou impedem a participação social da pessoa e o exercício de seus direitos.

**Barreiras atitudinais:** atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

**Barreiras nas comunicações e na informação:** obstáculos que dificultam ou impedem a expressão, o recebimento de mensagens e o acesso à informação.

**Barreiras tecnológicas:** obstáculos que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

**Desenho universal:** concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, incluindo recursos de Tecnologia Assistiva.

**Tecnologia Assistiva ou ajuda técnica:** produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovem funcionalidade, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

No contexto escolar, o capacitismo aparece quando se presume que o estudante que é público da Educação Especial não tem potencial para aprender os conteúdos curriculares ou participar das atividades propostas à turma. Situações equivocadas como essas podem levar à ideia de que a inclusão depende apenas da presença constante de um adulto ao lado do estudante, com ou sem formação na área. Embora determinados apoios possam ser necessários, eles não substituem a responsabilidade pedagógica da escola, nem a mediação docente, nem o direito do estudante de interagir com os colegas e acessar o currículo. Por isso, é importante partir da premissa de que todos os estudantes, com e sem deficiência, aprendem. A partir dessa compreensão, torna-se possível planejar propostas de acessibilidade, metodologias alternativas e estratégias pedagógicas que evitem atividades simplificadas, paralelas ou desconectadas do contexto da sala de aula.

A eliminação de barreiras também envolve a garantia da acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal nos espaços escolares, de modo que estudantes, profissionais e demais integrantes da comunidade escolar com deficiência possam participar plenamente da vida educacional. Isso implica enfrentar barreiras urbanísticas, presentes nas vias e nos espaços públicos ou coletivos, além de barreiras arquitetônicas, presentes nos edifícios públicos e privados. Mas é preciso também ampliar a compreensão de acessibilidade para além do oferecimento de adaptações individuais. Considerar a multiplicidade de corporalidades e sensorialidades requer superar uma abordagem da acessibilidade centrada exclusivamente em demandas individuais, que tende a localizar a diferença apenas no indivíduo, reforçando, assim, normas e padrões corporais excludentes, em vez de questionar as estruturas e ambientes que produzem a exclusão.



### PARA SABER MAIS

Para ampliar a compreensão sobre o que chamamos de corporalidades e sensorialidades múltiplas, bem como sobre seus desdobramentos para uma concepção mais ampla de acessibilidade nas práticas pedagógicas, sugerimos a leitura da "Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade". A obra contribui para refletir sobre a acessibilidade não apenas como resposta a demandas individuais, mas como princípio ético, político e pedagógico que convoca a escola a reconhecer diferentes modos de existir, perceber, comunicar-se, aprender e participar. Acesso: [https://www.abant.org.br/files/20260305\\_69a988c591ad0.pdf](https://www.abant.org.br/files/20260305_69a988c591ad0.pdf)



Por se tratar de um caderno introdutório, não é possível aprofundar todas as questões que emergem desse debate. No entanto, os demais cadernos da coleção retomam diferentes possibilidades de enfrentamento às barreiras e ao capacitismo, apresentando exemplos, recursos tecnológicos, estratégias pedagógicas e metodologias, especialmente aquelas orientadas pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Essas contribuições ampliam o repertório docente e fortalecem a construção de práticas escolares mais acessíveis, colaborativas e comprometidas com a aprendizagem de todos.

É importante destacar, ainda, que a Educação Especial Inclusiva atravessa diferentes contextos, níveis, etapas e modalidades de ensino, incluindo a educação do campo, indígena e quilombola. Como afirma Nozi (2024, p. 76), a transversalidade exige que a Educação Especial reconfigure sua atuação conforme os propósitos dos distintos níveis, etapas e modalidades da educação escolar. Isso significa que, nesses territórios, as práticas inclusivas precisam dialogar com as culturas, línguas, histórias, características e princípios das comunidades. Segundo Sá, Mendes e Brazão (2024) desafios relacionados ao direito à educação escolar indígena, como a ampliação do número de escolas e de docentes indígenas, inclusive professores da Educação Especial, de modo a favorecer o acesso e a permanência de estudantes indígenas com deficiência nesses espaços escolares.

Por fim, vale reconhecer que a ampliação dos direitos e as mudanças ocorridas nos últimos anos têm contribuído para a redução de práticas segregadoras e capacitistas, embora muitos desafios ainda permaneçam. Atualmente, as escolas contam com maior possibilidade de uso de tecnologias assistivas, materiais acessíveis e metodologias alternativas que se distanciam de uma pe-

dagogia tradicional centrada na homogeneização. Quando articulados ao planejamento pedagógico e ao compromisso com a participação de todos, esses recursos ampliam as condições para que estudantes que são público da Educação Especial acessem o currículo, participem das atividades da turma e tenham suas potencialidades reconhecidas no cotidiano da sala de aula.

### **Relato de experiência**

Ana Maria é professora da Educação Especial há mais de 15 anos na rede municipal de ensino, e atua na sala de recursos multifuncional. Está na rede municipal desde antes da Política de Educação Especial de 2008 e tem a percepção dos avanços conquistados nos últimos anos, quanto à formação docente, recursos e materiais didáticos para serem trabalhados em aula. Tem hoje vivenciado o desafio da entrada maior de estudantes com deficiência em sua escola, não por questões relativas às suas deficiências, mas pelo grande número de docentes sem formação em educação especial que ali atuam, que não têm pensado em propostas e objetivos comuns com o AEE. Essa situação provoca um grande aumento da sua responsabilização e ela, enquanto professora especialista, não tem conseguido potencializar sozinha espaços para a acessibilização curricular, o que a tem desmotivado enquanto docente e tem distanciado cada vez mais os seus estudantes da certeza de que naquela escola eles possam melhor desenvolver a capacidade de aprender o que está sendo ensinado.

Pensemos na situação de Ana Maria, professora do AEE há mais de 15 anos. Ao longo de sua trajetória, ela reconhece os avanços conquistados nas últimas décadas, especialmente no que se refere à ampliação da formação docente, à disponibilização de recursos pedagógicos e à produção de materiais acessíveis. No entanto, também identifica novos desafios no cotidiano escolar, entre eles a presença crescente de adultos sem formação pedagógica assumindo, na prática, funções educativas, sem um planejamento articulado com a equipe escolar. Essa situação acaba ampliando a responsabilização da professora especialista e dificultando a construção coletiva de estratégias de acessibilização curricular, que deveriam envolver toda a escola, e não apenas o AEE.

Temos ressaltado que o compromisso com práticas e políticas de Educação Especial Inclusiva exige o fortalecimento de ações de letramento anticapacitista voltadas à eliminação das barreiras atitudinais que ainda atravessam o cotidiano escolar. Para tanto, essas ações precisam envolver professores, gestores, profissionais de apoio, estudantes, famílias e demais sujeitos da comunidade educativa, num esforço coletivo para a construção de escolas mais acessíveis e comprometidas com a aprendizagem de todas as pessoas, com e sem deficiência.

Pensar uma aula acessível para todos exige que, desde o planejamento, a professora e o professor se perguntem de que maneiras um determinado conteúdo pode ser ensinado, vivido e aprendido por estudantes que apresentam diferentes formas de participação, comunicação e expressão. Isso significa reconhecer que os estudantes que são público da Educação Especial também têm direito à leitura de mundo, à escrita, ao conhecimento científico, à convivência, à autonomia e à participação social. É necessário, portanto, garantir os apoios que favoreçam seu acesso ao currículo e à vida escolar, como recursos de Tecnologia Assistiva, leitores, tradutores e intérpretes de Libras, audiodescritores, Comunicação Aumentativa e Alternativa, materiais acessíveis e mediações pedagógicas qualificadas.

Esse olhar amplia a compreensão sobre o papel da escola e sobre as expectativas que ela constrói em relação aos seus estudantes. As crianças e adolescentes que hoje ocupam as salas de aula serão jovens e adultos que circularão pela cidade, trabalharão, viajarão, construirão vínculos afetivos e participarão da vida social, cultural e econômica do país. Por isso, a escola não pode limitar suas possibilidades nem reduzir suas trajetórias a partir da deficiência. Ao contrário, precisa reconhecer suas potencialidades e organizar, de forma coletiva, as condições necessárias para que aprendam, participem e se desenvolvam.

O enfrentamento ao capacitismo se realiza pelo trabalho colaborativo, pela escuta das experiências escolares e pela remoção das barreiras que impedem a participação plena dos estudantes. Uma prática pedagógica inclusiva e anticapacitista começa quando a escola deixa de perguntar se o estudante é capaz de aprender e passa a perguntar quais condições precisam ser construídas para que ele aprenda. Esse deslocamento é fundamental para que a Educação Especial Inclusiva se concretize como direito, compromisso coletivo e princípio orientador de uma escola que reconheça todos os estudantes como sujeitos de aprendizagem.



**Descrição da imagem:** Ilustração em aquarela sobre fundo branco. Três crianças aparecem em primeiro plano segurando uma faixa retangular amarela com a frase, em letras maiúsculas azuis: "INCLUSÃO PARA TODO MUNDO". À esquerda, uma menina de pele branca e cabelos longos azuis usa abafadores de ruído amarelos, camiseta verde-água, calça amarela e sapatos azuis. Ela segura uma das extremidades da faixa enquanto caminha. Ao centro, uma criança negra com os braços erguidos, sustenta acima da cabeça um globo terrestre em tons de azul, verde e bege. A criança usa camiseta verde, bermuda lilás e possui prótese na perna direita, abaixo do joelho. Seus pés aparecem parcialmente atrás da faixa. À direita, um menino de cabelos curtos roxos e pele parda está sentado em uma cadeira de rodas. Ele veste camiseta azul-clara, bermuda verde e tênis azuis. Com uma das mãos, segura a outra extremidade da faixa.

## 5. O que vimos até aqui?

Ao longo deste caderno apresentamos a proposta formativa da coleção, destacando seu caráter articulador entre teoria, prática e normatividade, bem como seu compromisso com a formação continuada de professoras, professores e demais profissionais da educação. A coleção, concebida de forma colaborativa e interinstitucional, assume a diversidade como elemento constitutivo das práticas pedagógicas, simbolizada pela metáfora da aquarela, que expressa a interação entre singularidades e a produção coletiva de sentidos.

Em sequência, sistematizamos um conjunto de fundamentos para a compreensão da Educação Especial Inclusiva, situando-a no campo dos direitos humanos e das políticas públicas democráticas, reafirmando a educação como um direito humano universal, inalienável, incondicional e inegociável, que deve ser garantido a todos os estudantes, não apenas no acesso à escola, mas também na permanência, participação e aprendizagem, em contextos educacionais comprometidos com a equidade e a justiça social.

Avançamos na discussão sobre o sistema educacional inclusivo, compreendendo-o como um projeto ético, político e pedagógico que exige a reorganização das práticas escolares a partir do reconhecimento das diferenças. Nesse sentido, destacamos o modelo social da deficiência, que desloca o foco das limitações individuais para as barreiras sociais, culturais e institucionais, atribuindo à escola e à sociedade a responsabilidade pela construção de condições equitativas de participação e aprendizagem.

Ressaltamos a trajetória das políticas públicas de Educação Especial no Brasil, evidenciando o movimento histórico de superação de práticas segregadoras e a consolidação da educação inclusiva como direito. Esse percurso culmina na instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI, 2025), que organiza, de forma sistêmica, princípios, diretrizes e estratégias voltadas à garantia do direito à educação em um sistema educacional inclusivo.

No âmbito dessa política, destacamos elementos estruturantes como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Estudo de Caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), bem como a centralidade do trabalho colaborativo e da intersectorialidade na organização das práticas pedagógicas e institucionais. A criação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva é apresentada como estratégia fundamental para a implementação da política, ao articular formação, apoio técnico, produção de conhecimento e monitoramento das ações em todo o território nacional.

Refletimos, também, sobre os desafios que persistem e que precisam de investimentos, em esforços conjuntos para superação e à eliminação das barreiras. Nesse contexto, problematizamos o capacitismo como um sistema de opressão que atravessa as práticas sociais e educacionais, produzindo exclusões e limitando as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência.

Em síntese, é preciso compreender que a efetivação da educação inclusiva exige a transformação das práticas pedagógicas, das concepções docentes e da organização dos sistemas de ensino. Trata-se de um compromisso coletivo, contínuo e intencional, orientado pelo posicionamento político-ideológico (socialmente referenciado!), calcado na construção de uma escola que reconheça, valorize e potencialize as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.



**Descrição da imagem:** Fotografia colorida de uma atividade de mediação de leitura realizada no pátio de uma escola. Em primeiro plano, dezenas de crianças estão sentadas em tapetes e placas de EVA, de costas para a câmera, voltadas para a contadora de histórias. Algumas usam o uniforme da rede municipal de Fortaleza, enquanto outras vestem roupas coloridas. Todas acompanham atentamente a apresentação. Ao centro da imagem, uma mulher de cabelos grisalhos usa óculos, camiseta preta com a frase "Tá bonito pra ler" e saia verde. Ela segura um fantoche em uma das mãos e um microfone na outra, enquanto conta uma história para o grupo. À sua direita, uma mesa coberta com tecido verde expõe livros e personagens infantis. Ao lado, um painel em formato de placas coloridas traz a frase: "Um livro é um brinquedo feito com letras. Ler é brincar."

## Referências

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

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, **Diário oficial da União**, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/estatisticas-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 14 ago. 2025.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 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 – RENE EI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mai. 2026.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **SérieAnis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: <[http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Leticia Kempfer; LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

MAPURUNGA, Francisco Alexandre Dourado. **Capacitismo no contexto escolar**: entre preconceito estrutural e perspectivas emancipatórias. 2024. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78619> Acesso em: 12 mai. 2024.

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

MELLO, Anahí G. Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência. **Jacobiin Brasil**, São Paulo, n. 2 esp., p. 98-102, 2020.

NOZI, Andréa; VITALIANO, Celso. Formação de professores e educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Educação em Revista**, v. 28, n. 4, p. 233-260, 2012.

OLIVER, M. **The Politics of Disablement**. London: Palgrave Macmillan, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 20 abr. 2026.

ROSA, Mariana; LUIZ, Karla Garcia. **Como educar crianças anticapacitistas** [livro eletrônico] Organização: Geisa Leticia Kempfer Böck; ilustração: Paloma Santos. Florianópolis, SC: Ed. das Autoras, 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE/UNESCO, 1994. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/declaracao-de-salamanca-e-linha-de-acao-sobre-necessidades-educativas-especiais/> Acesso em 20 abr.2026.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

# Anexo I

## Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026

Publicado em 18/05/2026 e disponível aqui .  
Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI - Programa  
Dinheiro Direto na Escola - PDDE  
(Regulamenta Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025)

### 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 tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e tendo em vista o disposto no Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, resolve:

**Art. 1º** Esta Portaria dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva - Reneei, instituídas pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.

Parágrafo único. A garantia do padrão de qualidade educacional, no âmbito da PNEEI, deverá ser expressa a partir do conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem.

**Art. 2º** A modalidade da educação especial será ofertada de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a garantir recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização.

**Art. 3º** A implementação da PNEEI deve considerar as especificidades dos níveis, etapas e modalidades educacionais, incluindo as diretrizes curriculares da Educação Escolar Indígena, da Educação Escolar Quilombola, da Educação do Campo, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Bilíngue de Surdos, bem como as respectivas características territoriais, socioculturais e linguísticas dos estudantes.

**Art. 4º** O Atendimento Educacional Especializado - AEE, complementar e suplementar ao processo de escolarização, deve ser ofertado ao estudante público da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, observados os objetivos, a estrutura e a organização de cada nível, etapa ou modalidade de ensino, as diretrizes curriculares, o projeto político-pedagógico

gico e a distribuição dos tempos e espaços escolares em diferentes contextos territoriais, socioculturais e linguísticos.

**Art. 5º** O AEE para crianças de zero a três anos se expressa por meio de serviços de atenção precoce, em conformidade com a Lei nº 14.880, de 4 de junho de 2024.

**§ 1º** Para o público a que se refere o caput, o AEE ocorrerá em ambientes adequados ou adaptados às necessidades da criança de zero a três anos, que contarão com infraestrutura e recursos pedagógicos e de acessibilidade compatíveis com as necessidades de desenvolvimento integral das crianças.

**§ 2º** Ato da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação disporá sobre as diretrizes para a organização dos serviços de atenção precoce e para a articulação intersetorial com os sistemas de saúde e assistência social.

**Art. 6º** O AEE na educação básica será ofertado, preferencialmente, no estabelecimento de ensino no qual o estudante está matriculado.

**Art. 7º** A oferta do AEE será efetivada na educação básica mediante:

- I** - disponibilização de recursos de acessibilidade na educação;
- II** - formação continuada em Educação Especial Inclusiva para os profissionais da educação;
- III** - avaliação da necessidade e organização da oferta, quando necessário, de profissional de apoio escolar, tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras e guia-intérprete;
- IV** - elaboração de documentos obrigatórios e individualizados de natureza pedagógica, com atualização contínua, especialmente o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE e o Plano Educacional Individualizado - PEI, a partir do estudo de caso; e

**V** - realização de atendimentos individuais ou colaborativos em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM ou em outros espaços organizados para esse fim.

**§ 1º** No âmbito das instituições federais de ensino, deverão ser observadas as disposições da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, seus documentos complementares e o art. 30 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

**§ 2º** As redes de ensino poderão adotar documento único que contemple as finalidades do PAEE e do PEI, desde que observados os critérios mínimos estabelecidos nesta Portaria.

**§ 3º** O PAEE e o PEI deverão ser revisados anualmente, de modo a compatibilizá-los com a avaliação contínua do estudante.

**§ 4º** A garantia da matrícula, da escolarização e da oferta do AEE, na educação básica, ao estudante público da educação especial não poderá estar condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde.

**Art. 8º** A oferta do AEE na educação superior e em cursos de educação profissional, científica e tecnológica das instituições federais de ensino será consolidada por núcleos de acessibilidade, que promovem ações previstas nos arts. 5º, § 1º, inciso X, 18 e 19 da Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024.

**Art. 9º** As redes de ensino, em articulação com o Sistema Único de Saúde - SUS e a rede de atenção à saúde, no âmbito local, organizarão a oferta do AEE para estudantes que são público da educação especial comprovadamente impossibilitados de frequentar o estabelecimento de ensino em razão de tratamento de saúde ou de condição de saúde que implique internação hospitalar ou domiciliar, de atendimento ambulatorial ou de permanência prolongada em domicílio, nos termos dos arts. 4º-A e 81-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

**Art. 10.** O PAEE é o documento que faz o registro do estudo de caso e deve conter, no mínimo:

**I** - a definição de materiais e recursos para eliminar ou minimizar as barreiras no contexto educacional;

**II** - a avaliação da necessidade e da capacidade de disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e comunicação aumentativa e alternativa;

**III** - a avaliação da necessidade de oferta de profissional de apoio escolar, tradutor e intérprete de Libras e guia-intérprete; e

**IV** - as demandas para formação em Educação Especial Inclusiva e para acionamento da rede de proteção social, quando for o caso.

**Art. 11.** O PEI é o documento que contempla o plano de acessibilização curricular, devendo conter, no mínimo:

**I** - as atividades a serem desenvolvidas em SRM ou em outros espaços organizados para o AEE, e a sua articulação com o professor regente e demais profissionais da unidade escolar da educação básica, nos diferentes espaços;

**II** - as medidas de acessibilidade curricular, didático-pedagógica e avaliativa, quando indicadas pelo estudo de caso;

**III** - as estratégias de acompanhamento e de monitoramento do plano; e

**IV** - o registro das devolutivas às famílias.

**Art. 12.** Ao profissional de apoio escolar compete atuar em consonância com o PAEE e com o PEI, nos termos do art. 14 do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025:

**I** - no apoio à locomoção, de forma a assegurar o acesso e a participação dos estudantes em todos os espaços e atividades pedagógicas;

**II** - no apoio à higiene e à alimentação, observado o respeito à dignidade, ao corpo, à privacidade, ao tempo e às escolhas dos estudantes;

**III** - no apoio à interação social e à comunicação, a partir do reconhecimento das diferentes formas de expressão dos estudantes e da pluralidade dos meios e modos de comunicação; e

**IV** - no apoio à utilização de tecnologias assistivas, recursos de acessibilidade e demais recursos indicados no âmbito do AEE, de modo a favorecer o convívio entre os pares e a livre expressão dos estudantes nas atividades e nos espaços escolares.

**Art. 13.** O trabalho do profissional de apoio escolar subordina-se ao planejamento pedagógico e deve ser realizado sob orientação da equipe pedagógica.

Parágrafo único. As atribuições de profissionais de apoio escolar não se confundem com aquelas de caráter docente, que devem estar sob responsabilidade de professores e demais membros da equipe pedagógica.

**Art. 14.** A necessidade de atuação do profissional de apoio escolar será definida no estudo de caso, considerando a avaliação de apoios necessários na locomoção, na higiene, na alimentação, na interação, na comunicação e no uso de tecnologia assistiva.

**Art. 15.** A Reneei integra a PNEEI e será operacionalizada por meio de esforços conjuntos da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, no âmbito do regime de colaboração.

**Art. 16.** A Reneei será composta por:

**I** - Centros de Referência em Formação Continuada e em Serviço;

**II** - Observatório da Educação Especial Inclusiva;

**III** - Núcleos de Apoio Técnico e Acessibilização de Materiais;

**IV** - Iniciativas de Autodefensoria contra o Capacitismo; e

**V** - Núcleo Intersetorial de Educação Especial Inclusiva.

**Art. 17.** Ficam instituídos os Centros de Referência em Formação Continuada e em Serviço em Educação Especial Inclusiva - Centros de Referência, instância de natureza executiva, em cada estado e no Distrito Federal, resguardada a autonomia federativa.

Parágrafo único. Os Centros de Referência constituem mecanismos de cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, voltados à realização de ações de planejamento regional e à oferta de formação continuada para os profissionais de educação em Educação Especial Inclusiva.

**Art. 18.** Cada Centro de Referência será composto por:

**I** - um representante do Ministério da Educação;

**II** - um representante da rede estadual de educação da unidade federada, indicado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed;

**III** - um representante das redes municipais da unidade federativa - UF, indicado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime;

**IV** - um representante da rede municipal da capital da UF, indicado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação das Capitais - Consec;

**V** - um representante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica da UF, indicado pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Conif; e

**VI** - um representante das Universidades Federais da UF, indicado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - Andifes.

Parágrafo único. Cada Centro de Referência terá uma Coordenação de Gestão Pedagógica, designada em ato da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

**Art. 19.** Aos Centros de Referência compete:

**I** - promover a cooperação federativa entre União, estados, Distrito Federal e municípios no planejamento e oferta de formação continuada em Educação Especial Inclusiva;

**II** - contribuir para a implementação e expansão de formação continuada dos profissionais da educação e dos Agentes Intersetoriais de Educação Especial Inclusiva;

**III** - identificar e planejar as demandas de formação em Educação Especial Inclusiva das redes estaduais, distrital e municipais de educação, em todas as etapas e modalidades; e

**IV** - realizar chamamento de propostas de formação, em articulação com as instituições federais de ensino, conforme planejamento aprovado pelas redes de ensino.

**Art. 20.** Ao Coordenador de Gestão Pedagógica do Centro de Referência compete:

**I** - acompanhar a elaboração das propostas de formação continuada para os profissionais da educação, em articulação com as demandas das redes de ensino;

**II** - organizar e sistematizar as propostas formativas a serem executadas pelos Centros de Referência em um plano de formação bienal, submetendo-o à aprovação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão;

**III** - monitorar e revisar periodicamente os planos de formação, promovendo os ajustes necessários, em diálogo com os gestores locais e com as Instituições Federais de Ensino Superior - IFES;

**IV** - acompanhar, junto às redes de ensino e às IFES, a execução das formações previstas e o cumprimento das metas estabelecidas;

**V** - realizar visitas técnicas e reuniões de alinhamento com as redes de ensino, com o objetivo de assegurar a implementação, o funcionamento e a consolidação dos processos formativos; e

**VI** - articular as propostas de formação em Educação Especial Inclusiva com ações de programas estruturantes da educação básica.

**Art. 21.** O Ministério da Educação realizará apoio técnico e financeiro aos Centros de Referência para viabilizar a implementação das ações previstas no art. 19.

**Art. 22.** Às IFES compete formular e implementar as ações de formação, em parceria com as redes de ensino.

**Art. 23.** À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão compete subsidiar os Centros de Referência com referenciais de formação e aprovar as propostas de ações de formação.

**Art. 24.** Fica instituído o Observatório da Educação Especial Inclusiva - Observatório, com a finalidade de produzir indicadores para monitoramento e aperfeiçoamento da PNEEI e subsidiar as redes de ensino com relatórios técnicos e pedagógicos sobre a implementação da PNEEI.

**§ 1º** À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão compete, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, a implementação do Observatório.

**§ 2º** O Observatório contará com a participação de IFES das cinco regiões brasileiras e de pesquisadores com deficiência, asseguradas as condições de acessibilidade e os apoios necessários ao exercício de suas funções.

**Art. 25.** Os Núcleos de Apoio Técnico e Acessibilização de Materiais são espaços destinados à produção de materiais acessíveis e tecnologias assistivas e à orientação quanto ao seu uso.

**Art. 26.** As Iniciativas de Autodefensoria contra o Capacitismo, formadas por pessoas autistas, com Síndrome de Down e outras deficiências, têm o objetivo de promover ações de conscientização e de combate ao capacitismo em espaços escolares e não escolares.

Parágrafo único. À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão compete estabelecer critérios e procedimentos de implementação das Iniciativas de Autodefensoria contra o Capacitismo.

**Art. 27.** O Núcleo Intersectorial de Educação Especial Inclusiva - Núcleo Intersectorial, instância de natureza executiva, tem por finalidade promover a intersectorialidade na Educação Especial Inclusiva e acompanhar a implementação das ações da PNEEI nas regionais de ensino.

**Art. 28.** Os Núcleos Intersectoriais serão constituídos nas regionais de ensino e compostos por:

- I** - Coordenadores de Intersectorialidade;
- II** - Agentes Intersectoriais de Educação Especial Inclusiva;
- III** - Secretarias Municipais de Saúde;
- IV** - Secretarias Municipais de Assistência Social; e
- V** - Conselhos Tutelares.

**§ 1º** O Ministério da Educação realizará apoio técnico e financeiro aos Núcleos Intersectoriais.

**§ 2º** A participação dos representantes de que tratam os incisos III, IV e V do caput é de livre adesão e está condicionada à existência de equipamentos sociais ou do sistema de garantia de direitos no território.

**Art. 29.** Os Coordenadores de Intersetorialidade serão servidores efetivos das secretarias estaduais e distrital de educação.

Parágrafo único. À Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão compete a indicação dos Coordenadores de Intersetorialidade.

**Art. 30.** Aos Coordenadores de Intersetorialidade compete:

- I** - coordenar a implementação e o funcionamento dos Núcleos Intersetoriais;
- II** - assegurar a integração das políticas estaduais, distrital e municipais de educação com os programas federais existentes nos territórios;
- III** - promover a articulação intersetorial com as políticas de saúde, assistência social e direitos humanos no território;
- IV** - supervisionar o desenvolvimento das formações continuadas e ações dos Agentes Intersetoriais de Educação Especial Inclusiva;
- V** - elaborar plano de ação com vistas a implementar e consolidar a PNEEI no território, integrando ações de formação, produção de materiais acessíveis e articulação intersetorial;
- VI** - promover a articulação entre os Centros de Referência, o Núcleo Intersetorial e as redes de ensino, para fins de planejamento e implementação das ações da PNEEI no território; e
- VII** - contribuir para a implementação das Iniciativas de Autodefensoria contra o Capacitismo nas redes de ensino.

**Art. 31.** Os Agentes Intersetoriais de Educação Especial Inclusiva serão servidores das secretarias estaduais, distrital ou municipais de educação.

**§ 1º** Ao Consed, à Undime e ao Consec, nas capitais, compete indicar os Agentes Intersetoriais de Educação Especial Inclusiva.

**§ 2º** A indicação dos Agentes Intersetoriais de Educação Especial Inclusiva deverá incluir, sempre que possível, a participação de professoras e professores com deficiência, asseguradas as condições de acessibilidade e de apoio necessárias ao exercício da função.

**Art. 32.** Aos Agentes Intersetoriais de Educação Especial Inclusiva compete:

- I** - coordenar a articulação intersetorial entre as redes de ensino e os serviços públicos das demais políticas setoriais nos territórios, com a finalidade de garantir a matrícula, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da educação especial na escola comum;
- II** - promover a integração das redes de ensino com os Núcleos de Apoio Técnico e Acessibilização de Materiais e com as demais estruturas da Reneei;
- III** - articular a oferta, a indicação e o acompanhamento do uso de tecnologias assistivas, em cooperação com as políticas de saúde e assistência social, quando estas se constituírem como condição para o acesso, a permanência ou

a participação do estudante em seu percurso escolar;

**IV** - apoiar as redes de ensino na busca ativa de estudantes público da Educação Especial fora da escola ou em risco de evasão, em regime de colaboração com a política de saúde e assistência social;

**V** - apoiar as redes de ensino na implementação de referenciais de planejamento integrado de professores do AEE;

**VI** - divulgar e acompanhar os processos de formação para os profissionais de educação nas redes de ensino;

**VII** - apoiar as redes de ensino na elaboração de normas da PNEEI, no âmbito local;

**VIII** - monitorar, em âmbito territorial, situações de violação do direito à Educação Especial Inclusiva, articulando, quando necessário, os órgãos do Sistema de Garantia de Direitos; e

**IX** - mobilizar as famílias para ações de formação.

Parágrafo único. A atuação dos Agentes Intersetoriais de Educação Especial Inclusiva observará os princípios da corresponsabilidade, da não medicalização da educação, da centralidade da escola comum, do protagonismo dos estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação e da participação das famílias.

**Art. 33.** Os Coordenadores de Intersetorialidade e os Agentes Intersetoriais de Educação Especial Inclusiva farão jus ao recebimento de ajuda de custos, na forma e nos valores definidos em ato da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

**Art. 34.** Fica instituído o Selo Redes Educacionais Inclusivas, com a finalidade de reconhecer, valorizar e disseminar experiências de redes públicas de ensino da educação básica que se destaquem na efetivação da PNEEI nos diferentes contextos educacionais brasileiros, em conformidade com o art. 18 do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.

**§ 1º** O Selo Redes Educacionais Inclusivas será concedido pelo Ministério da Educação às redes públicas de ensino da educação básica que tenham como princípio a garantia de um sistema educacional inclusivo, em todas as etapas e modalidades, fundamentado na inclusão e na perspectiva anticapacitista.

**§ 2º** Os critérios para a concessão do Selo Redes Educacionais Inclusivas serão definidos em edital próprio, anualmente, publicado em plataforma oficial do Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

**Art. 35.** A participação nas atividades de governança da PNEEI, com exceção daquelas exercidas pelos Coordenadores de Gestão Pedagógica, pelos Coordenadores de Intersetorialidade e pelos Agentes Intersetoriais de Educação Especial Inclusiva, será considerada função relevante não remunerada.

**Art. 36.** O apoio administrativo e os meios necessários à execução dos tra-

balhos da estrutura de governança executiva e participativa serão de responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

**Art. 37.** As redes de ensino que já possuam documentos pedagógicos individualizados com finalidades análogas ao PAEE e ao PEI deverão adequá-los ao disposto nesta Portaria no prazo de até três anos, contados da data de sua publicação.

**Art. 38.** As exigências de formação continuada para a educação básica previstas nos arts. 13, inciso II, e 15, inciso II, do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, deverão ser atendidas no prazo de até quatro anos, contados da data de publicação desta Portaria, ressalvados os profissionais já em exercício na data de publicação do Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, que terão prazo de seis anos para adequação.

Parágrafo único. As formações ofertadas no âmbito estadual, municipal ou distrital das redes públicas de ensino da educação básica poderão ser aproveitadas para o cumprimento das horas mínimas para o professor do AEE e profissional de apoio escolar, mediante regramento estabelecido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

**Art. 39.** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

**LEONARDO OSVALDO BARCHINI ROSA**



O Caderno 1 – **Política de Educação Especial Inclusiva: concepções, fundamentos e princípios** inaugura esta coleção apresentando conceitos essenciais para a compreensão da Educação Especial Inclusiva, como o modelo social da deficiência, a corpornormatividade e o capacitismo. Ao articular esses fundamentos à defesa de práticas pedagógicas voltadas à superação de barreiras, o caderno reafirma o compromisso com a construção de uma escola inclusiva, acessível e anticapacitista. Também ganha destaque, neste material, a apresentação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, bem como da Portaria MEC nº 421/2026, que dispõe sobre sua implementação e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI), compreendida como estratégia fundamental de apoio técnico, formação, articulação intersetorial, produção de materiais acessíveis e fortalecimento das redes de ensino.

Em diálogo com os demais volumes da coleção, este primeiro caderno busca provocar reflexões críticas sobre concepções, discursos e práticas que historicamente produziram exclusões no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, convida professoras, professores, gestoras, gestores e demais profissionais da educação a reconhecerem os estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação como sujeitos de potencialidades, cognição, afetos, histórias e direitos. Assim, o material contribui para fortalecer uma escola que não apenas acolhe a diferença, mas se transforma a partir dela.



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

