

**GUIA de orientação
para implementação da
Política Municipal de Educação
Especial Inclusiva**



2026

Guia de orientação para implementação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva (PEEI) / Coordenação Geral: Maridalva Oliveira Amorim Bertacini –Autores e conteudistas: Eliane Moraes de Jesus Mani, Maridalva Oliveira Amorim e Oliveltton da Silva Lima. Organização e diagramação: Washington Luiz Miano. São Paulo/SP, 2026. 112 páginas.

Inclui bibliografia

Palavras-chave:

1. Política Municipal. 2. Educação Inclusiva 3. Educação Especial. 4. Formação e desenvolvimento Integral. 5. Intersetorialidade

Apresentação



Ao sistematizar referenciais normativos, conceituais e operacionais, busca fortalecer a gestão democrática, o planejamento baseado em evidências e a articulação intersetorial, reconhecendo a Educação Especial como modalidade transversal a todas as etapas e modalidades da educação.

O Guia postula os princípios da educação inclusiva, da não discriminação, da acessibilidade universal, do atendimento educacional especializado como complementar e suplementar à escolarização e da corresponsabilização entre os entes federados e os diferentes setores das políticas públicas. Nesse sentido, contribui para a consolidação de práticas institucionais comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes público da Educação Especial, com a valorização da diversidade humana e com o enfrentamento das desigualdades educacionais nos territórios.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 06 |
| Síntese do Percurso de Construção da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva..... | 07 |
| 1º Encontro Fundamentos da Educação Especial Inclusiva..... | 10 |
| 2º Encontro Diagnóstico local e identificação de barreiras..... | 47 |
| 3º Encontro Estruturação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva..... | 65 |
| 4º Encontro Estrutura física, recursos, acessibilidade e gestão operacional..... | 71 |
| 5º Encontro Monitoramento, avaliação e implementação da Política..... | 78 |
| Considerações Finais..... | 84 |
| Referências bibliográficas..... | 86 |
| Anexos..... | 94 |

Introdução

A elaboração de uma política municipal de Educação Especial Inclusiva exige um processo contínuo de estudo, alinhamento conceitual, reflexão sobre práticas e articulação intersetorial. Para sustentar esse processo, esta proposta formativa organiza um percurso destinado às equipes técnicas das Secretarias Municipais de Educação, oferecendo referenciais, instrumentos de análise, metodologias de trabalho e subsídios legais necessários para concepção, implementação, monitoramento e avaliação da política.

Nesse contexto, torna-se indispensável o fortalecimento de uma cultura inclusiva que ultrapasse a dimensão normativa e se concretize nas atitudes, valores e práticas cotidianas das instituições educacionais. A cultura inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade como riqueza, a valorização das singularidades de cada estudante e o compromisso coletivo com a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais. Mais do que garantir acesso, trata-se de promover pertencimento, participação e aprendizagem significativa, consolidando um ambiente escolar que acolhe e respeita todas as pessoas.

Este percurso fundamenta-se nos princípios de equidade, participação social, acessibilidade, respeito à diversidade e garantia do direito à educação definidos nos principais marcos legais nacionais (Constituição Federal /1988, Lei Brasileira de Inclusão/2015, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, Plano Nacional de Educação/2014) e internacionais (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto nº 6.949/2009), bem como nas diretrizes e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e demais normativas vigentes, incluindo o Decreto nº 12.773/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Desejamos um excelente trabalho a todas e todos os envolvidos nesse processo!

Síntese do Percurso de Construção da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva

Compreendendo a importância de fortalecer as ações educativas nos municípios, a Diretoria da UNDIME-SP planejou e disponibiliza um processo formativo mais amplo, oferecendo subsídios e orientações para a elaboração e a implementação de políticas educacionais alinhadas às normativas nacionais vigentes.

Esse percurso formativo pretende contribuir para a construção de práticas e decisões fundamentadas, respeitando as especificidades de cada território e promovendo a implementação de políticas de educação integral e inclusiva, em consonância com o Decreto nº 12.773/2025 e com as demais normativas nacionais.

Dessa forma, busca-se fortalecer a consolidação da Educação Especial como política pública de Estado, orientada pela equidade, pela justiça social e pelo direito à educação de todos e de cada estudante.

1º Encontro – Fundamentos da Educação Especial Inclusiva

O primeiro encontro tem caráter estruturante e inaugura o percurso formativo com o aprofundamento dos fundamentos históricos, legais, conceituais e éticos da Educação Especial Inclusiva. O Grupo de Trabalho será mobilizado a reconhecer a Educação Especial como direito e como política pública de Estado, alinhando concepções de deficiência, ensino, aprendizagem, qualidade e equidade.

Como resultado, inicia-se a construção coletiva da base legal e conceitual que sustentará a Política Municipal de Educação Especial Inclusiva.

2º Encontro – Diagnóstico local e identificação de barreiras

O segundo encontro tem como proposta a leitura crítica da realidade da rede municipal, articulando dados censitários, informações administrativas e experiências vivenciadas nos territórios. A análise das barreiras de acesso, permanência, participação e aprendizagem permitirá identificar desigualdades e desafios de natureza estrutural, pedagógica, de gestão, física, arquitetônica e atitudinal. O diagnóstico preliminar produzido constituirá a base técnica para o planejamento da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva.

3º Encontro – Estruturação da Política Municipal de Educação Especial

Inclusiva

O terceiro encontro tem como foco a estruturação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva, por meio da definição de fluxos, responsabilidades, protocolos e instrumentos que orientem a gestão democrática e a prática inclusiva. O encontro propõe olhar para os diferentes profissionais que compõem a rede de apoio, fortalecendo a colaboração em rede e a articulação intersetorial. Serão abordados aspectos relacionados à formação inicial e continuada, à valorização profissional, às condições de trabalho e aos papéis da docência, da gestão e dos profissionais de apoio. A partir dos registros deste e dos encontros anteriores, inicia-se a formulação dos princípios, objetivos e diretrizes estruturantes da política municipal.

4º Encontro – Estrutura física, recursos, acessibilidade e gestão operacional

O quarto encontro terá como foco a análise da estrutura física, dos recursos, da acessibilidade e da gestão operacional, considerando a articulação com outras políticas públicas, como saúde, assistência social, direitos humanos, esporte, lazer e cultura, no fortalecimento do regime de colaboração. Serão analisados os espaços físicos, a arquitetura escolar, as instalações, a segurança, o conforto, a organização dos ambientes educativos e a adequação de mobiliários e materiais pedagógicos. A partir dessa análise, serão constituídos indicadores que subsidiem a identificação de demandas e necessidades para o atendimento integral e equitativo dos estudantes.

5º Encontro – Tema 5: Monitoramento, Avaliação e Implementação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva

O quinto encontro será dedicado à construção coletiva de indicadores e mecanismos de monitoramento e avaliação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva, fortalecendo a cultura de uso de dados e evidências no planejamento, na gestão e no aprimoramento da política pública. Este encontro se configura como um momento privilegiado para uma leitura aprofundada da realidade da Educação Especial Inclusiva em cada território e para a definição de estratégias que assegurem a efetiva implementação da política municipal.

■ Produtos esperados ao final do percurso

Ao final do processo formativo, cada município deverá ter produzido:

- **Diagnóstico local de público e acesso à Educação Especial;**
- **Mapa de barreiras;**
- **Minuta da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva;**
- **Fluxos e Protocolos Operacionais do AEE;**
- **Plano de ação de acessibilidade e apoios;**
- **Indicadores e mecanismos de monitoramento;**
- **Cronograma de implementação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva.**

Os documentos produzidos constituirão o Dossiê Municipal da Política de Educação Especial Inclusiva.



1º ENCONTRO

Fundamentos da Educação Especial Inclusiva

EMENTA

Estudo dos fundamentos históricos, legais, conceituais e éticos da Educação Especial na perspectiva inclusiva, compreendida como direito subjetivo e política pública de Estado. Análise do Modelo Social da Deficiência, dos princípios da educação inclusiva e do papel do município no regime de colaboração, à luz do Decreto nº 12.773/2025 e das normativas nacionais vigentes. Pactuação da base conceitual que sustentará a Política Municipal de Educação Especial Inclusiva.

CONTEÚDOS

- Marcos históricos da Educação Especial e Inclusiva;
- Modelo Social da Deficiência;
- Princípios da Educação Inclusiva;
- Papel da escola regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Marcos legais: CF/1988, LDB, LBI, PNE (Meta 4), Decretos nº 6.949/2009, nº 7.611/2011 e nº 12.773/2025

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compreender os fundamentos históricos, legais, conceituais e éticos da Educação Especial Inclusiva, alinhando concepções de deficiência, ensino, aprendizagem, qualidade e equidade, de modo a estabelecer a base conceitual e normativa da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva.

Carga horária: 6 horas

Público-alvo:

Técnicos pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação
 Gestores educacionais
 Coordenadores de Educação Especial
 Formadores locais
 Representantes de secretarias municipais
 Representantes de conselhos municipais

Orientações gerais para o (a) formador (a)

Caro(a) formador(a)

Conduza este encontro como um espaço estruturante de estudo, diálogo qualificado e pactuação conceitual. Inicie acolhendo o grupo e situando a Educação Especial Inclusiva como direito subjetivo e política pública de Estado, conforme o Decreto nº 12.773/2025. Estimule a reflexão crítica sobre concepções históricas de deficiência, superando visões clínicas e assistencialistas, e valorize o Modelo Social da Deficiência como base ética e política da educação inclusiva.

Durante o estudo das normativas, promova a leitura orientada e dialogada, ajudando o grupo a compreender o papel do município no regime de colaboração e na garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem. Incentive a escuta ativa, o compartilhamento de percepções e a construção de consensos conceituais que servirão de base para toda a política municipal.

Registre coletivamente os princípios e fundamentos acordados, reforçando que eles orientarão decisões pedagógicas, administrativas e de gestão.

BLOCO DE QUESTÕES MOBILIZADORAS

- Como compreendemos deficiência a partir do Modelo Social?
- Qual o papel do município na garantia do direito à educação inclusiva?
- Quais concepções, princípios e fundamentos devem orientar a política municipal?

PRODUTO ESPERADO

Quadro síntese dos fundamentos legais e conceituais da política municipal.

SUGESTÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO

- 1.Sistematização dos princípios, concepções e fundamentos pactuados pelo GT;
- 2.Elaboração de quadro-síntese dos marcos legais e conceituais da Educação Especial Inclusiva;
- 3.Registro das pactuações conceituais como referência orientadora dos encontros subsequentes.



TEXTOS DE APOIO – 1º encontro

1.1- Histórico das políticas de inclusão no Brasil

Educação Especial no Brasil

A história da educação, no Brasil e no mundo, foi marcada por períodos de exclusão de classes sociais, culturas e, sobretudo, das condições físicas, psíquicas e sociais da pessoa humana. Durante muito tempo, prevaleceu o modelo tradicional de escola, fundamentado na homogeneidade e em práticas pedagógicas únicas, aplicadas a pessoas diversas. Esse paradigma, ainda presente em alguns contextos, reforçou desigualdades e limitou o acesso de muitos ao direito pleno à educação.

De acordo com Jannuzzi (2006), o processo histórico da educação da pessoa com deficiência no contexto brasileiro, revela uma realidade de marginalização e segregação, visto que, por muito tempo, a sociedade e o Estado não reconheciam essas pessoas como sujeitos de direitos. A educação especial surgiu inicialmente em instituições filantrópicas e asilares, somente com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394 (Brasil, 1996) se transformou em modalidade educacional vinculada às políticas públicas, ainda que permeada por contradições entre práticas de exclusão e discursos de inclusão.

Assim, o percurso histórico da Educação Especial é marcado por processos de exclusão, nos quais as minorias não tinham direito de acesso à educação formal. No caso das pessoas com deficiências, essa exclusão era considerada natural, já que até mesmo as famílias não as reconheciam como sujeitos de direitos. Muitas vezes, escondê-las era visto como uma forma de poupá-las da vergonha que sentiam, reforçando ainda mais sua invisibilidade social e educacional.

No século XXI, praticamente tudo mudou: nossa comunicação, as formas de organização social e familiar, as práticas culturais e até mesmo a maneira de ler o mundo. Essas transformações foram impulsionadas por movimentos sociais que reivindicam espaços, voz e garantia de direitos para grupos e segmentos específicos da sociedade. Diante de situações que nos incomodam e ferem nossa dignidade, organizamo-nos coletivamente para superá-las. Nesse contexto de mudanças significativas, somos chamados a refletir também sobre seus impactos na educação.

A seguir, destacam-se os marcos do processo histórico resultantes de movimentos sociais e conquistas coletivas.

Movimentos, Conquistas e Registros Históricos

A educação é uma ciência complexa e em constante transformação, que tanto influencia quanto é influenciada pelas mudanças sociais. O princípio da inclusão surge do ideal de universalização do acesso, fundamentado nos Direitos Humanos. Nesse sentido, a educação é concebida como inclusiva por garantir o direito de acesso a todos. A Constituição Federal de 1988^[1], inspirada nos valores da dignidade humana e da justiça social, teve impacto profundo na democratização da sociedade brasileira e foi decisiva para consolidar a educação inclusiva como um direito fundamental (Brasil, 1988).

Entretanto, o processo inclusivo vai além do simples acesso dos estudantes às salas de aula, pois exige a garantia de condições que assegurem sua permanência e participação efetiva. Esses aspectos demandam mudanças profundas nas concepções e práticas pedagógicas, conforme destaca Mantoan (2003).

[1] Constituição de 1988, inspirada pela dignidade humana e pela justiça social, teve impacto profundo na democratização da sociedade brasileira e foi decisiva para consolidar a educação inclusiva como direito fundamental.

No século XXI, praticamente tudo mudou: nossa comunicação, as formas de organização social e familiar, as práticas culturais e até mesmo a maneira de ler o mundo. Essas transformações foram impulsionadas por movimentos sociais que reivindicam espaços, voz e garantia de direitos para grupos e segmentos específicos da sociedade. Diante de situações que nos incomodam e ferem nossa dignidade, organizamo-nos coletivamente para superá-las. Nesse contexto de mudanças significativas, somos chamados a refletir também sobre seus impactos na educação.

A seguir, destacam-se os marcos do processo histórico resultantes de movimentos sociais e conquistas coletivas.

Após um longo período marcado pelo abandono e pela exclusão das pessoas com deficiência, foi apenas a partir do século XIX que a temática da educação especial começou a conquistar espaço e receber alguma atenção institucional. Inicialmente restrita a iniciativas filantrópicas e asilares, essa modalidade foi gradualmente incorporada ao debate educacional, inaugurando o percurso histórico que, ao longo do tempo, evoluiu para a perspectiva da educação inclusiva. Esse movimento representou uma mudança paradigmática: de práticas segregadoras para a afirmação da escola como espaço de diversidade, participação e garantia de direitos.

Considerando a trajetória histórica da educação especial, é possível retomar marcos significativos que evidenciam sua evolução e os avanços conquistados ao longo do tempo, conforme se evidencia a seguir:

1854

Foi criada a primeira instituição para pessoa com deficiência visual, o *Instituto para Meninos Cegos*, atualmente denominado *Instituto Benjamin Constant*, localizado no Rio de Janeiro.

1857

As pessoas surdas passaram a ganhar maior visibilidade com a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no Rio de Janeiro.

Até então, as conquistas de espaço estavam restritas às pessoas com deficiência auditiva e visual, enquanto aquelas com deficiência física ou intelectual permaneciam na invisibilidade. Tratava-se de uma exclusão sistemática, sustentada por um projeto social excludente, que negava acesso não apenas aos deficientes físicos e mentais, mas também aos pobres e às mulheres.

É importante destacar que, em contexto mundial, a Declaração Universal dos Direitos Humanos^[1], proclamada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), estabeleceu princípios fundamentais como dignidade, igualdade, liberdade e não discriminação. Esses valores tornaram-se pilares da educação contemporânea, orientando políticas inclusivas e práticas pedagógicas voltadas à promoção da justiça social e ao respeito à educação especial. Nesse período, novas instituições destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual passaram a ser criadas, entre elas a Sociedade Pestalozzi e, posteriormente, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essas iniciativas representaram um avanço importante, ainda que restrito, ao oferecer espaços de acolhimento e escolarização, inaugurando um novo capítulo na trajetória da educação especial no Brasil.

1969

O Brasil já contava com cerca de 800 escolas especializadas no atendimento a pessoas com deficiência intelectual, evidenciando a expansão das instituições voltadas à educação especial nesse período

[1] A Declaração surge no contexto pós-Segunda Guerra Mundial e afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos (art. 1º), reconhecendo a educação como um direito essencial para o pleno desenvolvimento da pessoa e para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais (art. 26). Esses princípios têm importância decisiva para a educação, pois orientam políticas inclusivas, asseguram o acesso universal e promovem uma escola comprometida com a justiça social e a valorização da diversidade. Assim, a Declaração não apenas fundamenta o direito à educação, mas também inspira práticas pedagógicas voltadas à formação cidadã e à construção de sociedades mais democráticas e igualitárias (ONU, 1948).

A Constituição cidadã inaugura um novo marco ao conferir caráter inclusivo à educação especial, estabelecendo-a como direito de todos e assegurando o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Desta feita, a partir da década de 1980, com o advento da Constituição Federal de 1988, intensificou-se o movimento voltado à elaboração e observância de normas que assegurassem os direitos das pessoas com deficiência. A Carta Magna, inspirada nos princípios da dignidade humana e da justiça social, estabeleceu como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV). Esse dispositivo legal representa um marco na consolidação da perspectiva inclusiva, ao reconhecer a igualdade como valor estruturante da sociedade brasileira.

1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Com a promulgação do ECA consolidou-se um marco fundamental na garantia dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros. O ECA reafirma o princípio da proteção integral e da prioridade absoluta, assegurando que todos tenham acesso à educação sem discriminação. Ao reconhecer a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, o Estatuto fortalece o processo educacional inclusivo, ao exigir que a escola seja um espaço de acolhimento, participação e igualdade, em consonância com os valores da dignidade humana e da justiça social.

1994 – Portaria MEC nº 1.793

Recomendou a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais^[1].

No mesmo ano foi instituída a Política Nacional de Educação Especial de 1994, que estabeleceu diretrizes para garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Seu foco estava na normalização e integração, defendendo que a educação especial fosse articulada com a educação comum. O documento ressaltava os aspectos éticos, políticos e pedagógicos da inclusão, reforçando o compromisso do Estado com a igualdade de oportunidades. Apesar de suas limitações práticas, representou um marco inicial para políticas inclusivas posteriores no Brasil.

[1] O termo “pessoa portadora de necessidades especiais” foi substituído por expressões como “pessoa com deficiência”, alinhadas à Convenção da ONU de 2006 e à legislação brasileira. Essa mudança reflete uma visão mais inclusiva, reconhecendo a deficiência como parte da diversidade humana e não como algo a ser “portado”. Assim, o avanço terminológico contribui para superar o capacitismo, promovendo respeito, dignidade e igualdade de oportunidades.

1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394

No Capítulo V, a LDB define a educação especial como modalidade destinada a assegurar o atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O texto garante o direito à permanência desses estudantes no sistema educacional e estabelece critérios para a caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e de atuação exclusiva em educação especial, visando possibilitar o apoio técnico e financeiro do Poder Público, entre outras disposições.

1999 – Decreto nº 3.298

Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, estabelecendo diretrizes para a promoção da inclusão social e educacional. Define a educação especial como uma modalidade transversal, presente em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando o atendimento adequado às necessidades específicas dos educandos e fortalecendo o compromisso do Estado com a igualdade de oportunidades.

1999 – Resolução CEB nº 4

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, estabelecendo parâmetros para a organização e oferta dessa modalidade de ensino. O documento também trata da criação de um sistema nacional de certificação profissional, fundamentado em competências, conforme disposto no artigo 16, reforçando a importância da qualificação e da valorização da formação técnica no país.

2001 – Resolução CNE/CEB nº 2

Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo orientações para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento define princípios e práticas pedagógicas voltadas à inclusão, reforçando o compromisso da educação básica com a igualdade de oportunidades e com a valorização da diversidade.

2001 – Parecer CNE/CP nº 9

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena. O documento reforça que a educação básica deve ser inclusiva, assegurando a integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Para tanto, determina que a formação docente em todas as etapas da educação básica contemple conhecimentos e práticas voltados à educação inclusiva, garantindo que os professores estejam preparados para atender à diversidade dos estudantes e promover a igualdade de oportunidades.

2001 – Parecer CNE/CEB nº 17

Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, destacando no item 4 que a inclusão na rede regular de ensino não se limita à permanência física dos estudantes com necessidades educacionais especiais junto aos demais colegas. Ela representa, sobretudo, a ousadia de rever concepções pedagógicas e institucionais, promovendo mudanças nas práticas educativas e na organização escolar, de modo a garantir efetivamente o direito à aprendizagem e à participação plena desses estudantes.

2002 – Lei nº 10.436

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Art. 1º – A Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, juntamente com outros recursos de expressão a ela associados, garantindo às pessoas surdas o direito de utilizar sua língua própria em diferentes contextos sociais e educacionais.

2002 – Portaria MEC nº 2.678

Aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa e recomenda sua utilização em todo o território nacional. O documento estabelece diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, garantindo a padronização e a ampliação do acesso à leitura e à escrita para pessoas com deficiência visual.

2003 – Portaria MEC nº 3.284

Estabelece os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência, orientando os processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de ensino. O documento reforça a necessidade de garantir condições adequadas de acesso e permanência, promovendo a inclusão educacional e assegurando que as instituições cumpram padrões de acessibilidade em suas estruturas físicas, pedagógicas e administrativas.

2005 – Decreto nº 5.626

Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. O decreto estabelece a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, além de definir normas para a formação e certificação de docentes, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras. Também dispõe sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e organiza a educação bilíngue no ensino regular, assegurando o direito à comunicação, à aprendizagem e à plena participação educacional das pessoas surdas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

Recomenda a adoção de medidas voltadas à promoção da inclusão escolar, enfatizando a necessidade de garantir a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares, de modo a assegurar condições adequadas de circulação e permanência para todos os estudantes. Além disso, orienta a implantação de salas de recursos multifuncionais, destinadas ao atendimento educacional especializado e ao apoio pedagógico, e destaca a importância da formação docente específica, voltada para o desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho com a diversidade e ao atendimento educacional especializado. Essas ações, articuladas entre si, buscam assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, fortalecendo o compromisso das instituições de ensino com a valorização da diversidade e com a garantia do direito à aprendizagem.

2007 – Decreto nº 6.094

Regulamenta a implementação do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, destacando ações voltadas à garantia do acesso e da permanência dos estudantes no ensino regular. O decreto também enfatiza o atendimento às necessidades educacionais especiais, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas e assegurando que todos os alunos tenham condições de aprendizagem e participação plena no ambiente escolar.

2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Constitui um documento de grande relevância para a política educacional brasileira, pois estabelece fundamentos e diretrizes voltados à promoção da inclusão escolar. Desde o próprio título, evidencia-se o caráter de processo, pois a expressão “na perspectiva da” indica o ponto de partida, representado pela educação especial, e assinala o ponto de chegada, que é a educação inclusiva. Dessa forma, o documento reforça a ideia de transição e transformação contínua, orientando práticas pedagógicas e institucionais que buscam garantir o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes.

2008 – Decreto Legislativo nº 186

Approva o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007. Esse decreto representa um marco jurídico e político, pois incorpora ao ordenamento brasileiro um tratado internacional de direitos humanos que assegura a proteção, a promoção e a garantia da plena participação das pessoas com deficiência na sociedade, em condições de igualdade com as demais.

2009 – Decreto nº 6.949

Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007. Esse decreto representa um marco histórico para a legislação brasileira, pois incorpora ao ordenamento jurídico nacional um tratado internacional de direitos humanos com status constitucional, assegurando a proteção, a promoção e a plena participação das pessoas com deficiência em condições de igualdade com as demais.

2009 – Resolução MEC/CNE/CEB nº 4

Institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade educação especial. O documento estabelece que o AEE deve ser ofertado no turno inverso ao da escolarização, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou, quando necessário, em outra instituição de ensino regular. Essa organização busca assegurar condições adequadas de apoio pedagógico, promovendo a inclusão e garantindo que os estudantes com necessidades educacionais especiais tenham acesso a recursos e estratégias que favoreçam sua aprendizagem e participação plena no processo educativo.

Viver sem Limite, que em seu artigo 3º estabelece como diretriz fundamental a garantia de um sistema educacional inclusivo, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a qual recomenda a equiparação de oportunidades. No eixo da Educação, o plano prevê diversas ações estratégicas, entre elas a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, destinadas ao Atendimento Educacional Especializado; o Programa Escola Acessível, que disponibiliza recursos financeiros para promover a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e para a aquisição de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva; o Programa Caminho da Escola, voltado ao transporte escolar acessível; e o Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, cujo objetivo é expandir e democratizar a educação profissional e tecnológica, oferecendo Bolsa-Formação a estudantes e trabalhadores. Além disso, contempla iniciativas de acessibilidade na educação superior, como o programa Incluir, que promove a educação bilíngue e a formação de professores e tradutores-intérpretes de Libras, e o BPC na Escola, que articula políticas de assistência social e educação para garantir o direito à escolarização de crianças e adolescentes beneficiários do Benefício de Prestação Continuada.

2011 – Decreto nº 7.611

Dispõe sobre a educação especial e o AEE, estabelecendo diretrizes fundamentais para a promoção da inclusão escolar. Em seu artigo 1º, determina que é dever do Estado assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, garantindo igualdade de oportunidades para os alunos com deficiência. O decreto também reforça o direito ao aprendizado ao longo da vida e a oferta de apoio necessário no âmbito do sistema educacional geral, de modo a assegurar condições adequadas de participação, permanência e desenvolvimento dos estudantes.

2011 – Nota Técnica nº 06 – MEC/SEESP/GAB

Trata da avaliação de estudantes com deficiência intelectual e destaca o papel essencial do professor do AEE na identificação das especificidades educacionais de cada aluno, em articulação com a sala de aula comum. Por meio de uma avaliação pedagógica processual, esse profissional deve definir, avaliar e organizar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento educacional do estudante, sempre em conjunto com seus colegas na classe regular. Dessa forma, a nota técnica reforça a importância da interlocução constante entre os professores do AEE e da sala de aula comum, garantindo práticas inclusivas e colaborativas que promovam a aprendizagem e a participação plena dos estudantes com deficiência intelectual.

Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estabelecendo princípios e diretrizes voltados à garantia da inclusão social, da cidadania e da proteção integral desse público. Além de reconhecer o autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, a lei assegura direitos fundamentais como saúde, educação, trabalho e assistência social. Também promove medidas de apoio às famílias e de estímulo à formação de profissionais especializados. Em seu texto, altera o § 3º do artigo 98 da Lei nº 8.112/1990, reforçando a necessidade de adequações no serviço público para garantir igualdade de oportunidades e condições de participação às pessoas com TEA.

2013 – Parecer CNE/CEB nº 2

Elaborado em resposta a uma consulta sobre a possibilidade de aplicação da chamada "terminalidade específica" nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. O documento analisa a questão à luz da legislação educacional vigente e discute os limites e implicações dessa medida, considerando a necessidade de assegurar a continuidade dos estudos, a formação integral dos estudantes e a compatibilidade entre a educação básica e a educação profissional.

2015 – Lei nº 13.146

Conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, entrou em vigor em janeiro de 2016. Seu objetivo é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania plena. A LBI representa um marco jurídico no Brasil, pois consolida princípios de acessibilidade, igualdade de oportunidades e participação ativa em todas as esferas da vida social, educacional, cultural, política e econômica.

2015 - Lei nº 13.234

Alterou a LDB (Lei nº 9.394/1996) para assegurar a identificação, o cadastramento e o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação, tanto na educação básica quanto na superior, determinando que os sistemas de ensino adotem mecanismos específicos para reconhecer esses alunos e oferecer acompanhamento pedagógico adequado, de modo a garantir o pleno desenvolvimento de seu potencial, evitar a subutilização de suas capacidades e promover uma educação que valorize talentos e estimule a inovação.

2021 - Lei nº 14.191

Alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para incluir a modalidade de educação bilíngue de surdos como parte integrante da educação escolar. Essa legislação reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, assegurando que estudantes surdos tenham acesso a um processo educacional adequado às suas necessidades linguísticas e culturais. Ao normatizar essa modalidade, a lei fortalece o direito à educação inclusiva e equitativa, promovendo a valorização da diversidade e garantindo condições para que pessoas surdas possam desenvolver plenamente suas capacidades e participar de forma ativa na sociedade.

2023 - Parecer CNE/CP nº 51

Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2023, apresenta orientações específicas para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação no âmbito da Educação Especial. O documento reforça a necessidade de políticas educacionais que assegurem a identificação, o acompanhamento e a oferta de práticas pedagógicas diferenciadas, capazes de estimular o potencial desses alunos e garantir sua inclusão plena nos sistemas de ensino. Além disso, o parecer destaca que a educação inclusiva deve contemplar não apenas estudantes com deficiência, mas também aqueles que possuem talentos excepcionais, assegurando-lhes oportunidades de desenvolvimento integral e contribuindo para a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade.

2024 - Parecer CNE/CP nº 50

Revisado e homologado, reafirma a necessidade de que as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam estruturadas de modo a atender, de forma adequada, às especificidades dos estudantes com TEA. O documento orienta para que a educação inclusiva seja efetivamente garantida, promovendo o desenvolvimento integral desses alunos em ambientes escolares que favoreçam sua participação, aprendizagem e convivência em igualdade de condições com os demais.

2025 - Decreto nº 12.686

Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, substituindo o Decreto nº 7.611/2011. Foi publicado no Diário Oficial da União em 21 de outubro de 2025 e representa um marco na consolidação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

2025 – Decreto nº 12.773

Altera o Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Foi publicado no Diário Oficial da União em 9 de dezembro de 2025 e reforça diretrizes voltadas à inclusão escolar, em consonância com a Constituição Federal, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Além dos marcos legais já destacados, há outros referenciais igualmente relevantes para o fortalecimento da educação inclusiva. Esses documentos e diretrizes constituem a base que orienta a formulação de nossas leis e decretos, garantindo que a inclusão seja não apenas um princípio, mas uma prática efetiva no cotidiano educacional.

É importante mencionar que o Brasil é signatário dos principais movimentos internacionais e reafirma seu compromisso com as diretrizes universais voltadas para políticas, culturas e práticas inclusivas. Esse alinhamento fortalece a construção de uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, garantindo o direito de todos à participação plena. Na sequência, são apresentadas algumas declarações que orientam e norteiam o campo educacional sob essa perspectiva inclusiva.

1990 – Declaração de Jomtien (Tailândia) – Educação para Todos

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, proclamada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, evidenciou os altos índices de crianças e jovens fora da escola e propôs transformações nos sistemas de ensino, com o objetivo de assegurar a inclusão e a permanência de todos na educação. Nesse mesmo período, ocorreu um importante movimento internacional que culminou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proclamada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esse documento representou um marco ao reafirmar a educação como direito fundamental e condição essencial para o desenvolvimento humano e social. Destacou, ainda, a necessidade de universalizar o acesso à educação básica e garantir sua qualidade, reconhecendo que todos, independentemente de suas condições sociais, culturais ou físicas, devem ter oportunidades de aprendizagem. Esse compromisso global fortaleceu a perspectiva inclusiva ao estabelecer a equidade e a justiça social como princípios orientadores das políticas educacionais (UNESCO, 1990).

1994 – Declaração de Salamanca (Espanha)

A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, adotada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, consolidou de forma explícita o paradigma da educação inclusiva. O documento afirma que 'o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter'. Defendeu, ainda, que as escolas devem acolher todos os estudantes, respeitando suas características e necessidades, e que o ensino deve ser adaptado para atender à diversidade. Ao estabelecer a inclusão como princípio norteador das reformas educacionais, a Declaração de Salamanca tornou-se referência mundial, influenciando diretamente políticas públicas e legislações nacionais, inclusive no Brasil, e reforçando a ideia de que a escola inclusiva é o caminho para a construção de sociedades mais justas e igualitárias (UNESCO, 1994).

1999 – Convenção da Guatemala

A Convenção da Guatemala enfatiza o princípio da não discriminação, sintetizado na máxima de 'tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais'. Esse tratado internacional reforça a necessidade de reconhecer as diferenças para promover a equidade e assegurar direitos em condições justas. No Brasil, a Convenção passou a vigorar em setembro de 2001, após sua aprovação pelo Senado por meio do Decreto Legislativo nº 198/2001.

2001 – Decreto Legislativo nº 198

Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala.

2006 – Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral da ONU em Nova York, em 13 de dezembro de 2006, acompanhada de seu Protocolo Facultativo, representa um marco internacional na garantia da dignidade e da igualdade. O tratado assegura que as pessoas com deficiência desfrutem dos mesmos direitos humanos que qualquer outra pessoa, reconhecendo sua capacidade de viver como cidadãos plenos e de oferecer contribuições valiosas à sociedade, desde que lhes sejam garantidas as mesmas oportunidades. No campo da educação, o artigo 24 é enfático ao determinar que, para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além de promover o aprendizado ao longo de toda a vida. No Brasil, a Convenção e seu Protocolo Facultativo foram promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, conferindo-lhes status de emenda constitucional e reforçando o compromisso nacional com a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência.

2015 – Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que estabeleceu os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Entre eles, destaca-se o Objetivo 4, voltado para assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. As metas desse objetivo incluem:

- Meta 4.1: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, conduzindo a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;
- Meta 4.5: Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e assegurar igualdade de acesso a todos os níveis de ensino e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade;
- Meta 4.7: Construir e melhorar instalações físicas adequadas para a educação, sensíveis às deficiências e ao gênero, que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

No Brasil, a internalização da Agenda 2030 foi normatizada pelo Decreto nº 11.704, de 14 de setembro de 2023, que instituiu a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Essa Comissão tem como finalidade contribuir para a implementação, o monitoramento e a difusão dos ODS, reforçando o compromisso nacional com a promoção de políticas públicas alinhadas aos princípios da equidade, da inclusão e da justiça social. Diante desses marcos legais e referenciais internacionais, evidencia-se que a educação inclusiva no Brasil está alicerçada em compromissos globais e nacionais que reafirmam a equidade, a justiça social e o respeito à diversidade como princípios fundamentais. Esses documentos não apenas orientam a formulação de políticas públicas, mas também impulsionam práticas pedagógicas que buscam garantir a participação plena de todos os estudantes. Ao consolidar a inclusão como eixo estruturante da educação, o país fortalece sua responsabilidade em assegurar oportunidades iguais e ambientes escolares acolhedores. Na sequência, será apresentado o modelo social da deficiência, que se coaduna com essa perspectiva inclusiva e aprofunda a compreensão sobre o papel da sociedade na eliminação das barreiras que limitam a plena cidadania das pessoas com deficiência.

1.2 - Modelo Social da Deficiência

O Modelo Social da Deficiência no Percurso Histórico Brasileiro e na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

A compreensão da deficiência no Brasil passou por profundas transformações ao longo das últimas décadas, acompanhando movimentos internacionais, mudanças legislativas e a consolidação de novos paradigmas sobre direitos humanos, cidadania e educação. Entre esses paradigmas, o Modelo Social da Deficiência ocupa lugar central, constituindo-se como uma das bases teóricas e políticas da Educação Inclusiva no país.

Historicamente, o Brasil seguiu uma trajetória marcada por três grandes concepções sobre a deficiência: o modelo médico ou clínico, o modelo assistencialista e, mais recentemente, o modelo social. No modelo médico, predominante até meados do século XX, a deficiência era compreendida como um problema individual, localizado no corpo da pessoa, decorrente de limitações biológicas ou cognitivas. A resposta social, conseqüentemente, era centrada na correção, tratamento, reabilitação ou segregação, frequentemente realizada em instituições especializadas, distantes da comunidade e das escolas regulares.

O modelo assistencialista, por sua vez, trouxe avanços ao reconhecer necessidades de cuidado e proteção, mas ainda reforçava a lógica da tutela, da dependência e da caridade. A pessoa com deficiência continuava sem protagonismo, e as barreiras sociais permaneciam invisibilizadas, colocando a responsabilidade da "integração" sobre o sujeito e não sobre a sociedade.

A inflexão histórica ocorre a partir da segunda metade do século XX, impulsionada pelo movimento das pessoas com deficiência no cenário internacional, especialmente na década de 1970. Esses movimentos reivindicaram o reconhecimento da deficiência como uma questão de Direitos Humanos e apresentaram a compreensão de que as dificuldades enfrentadas pelas pessoas não se originam apenas de suas características corporais, sensoriais ou cognitivas, mas, sobretudo, das barreiras sociais, culturais, arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais que impedem sua plena participação.

A realidade social atual é permeada por um desenho de opressões vivenciadas pelas pessoas que se diferenciam daqueles que historicamente são chamados de normais, seja por critérios machistas, pelo patriarcalismo, pela naturalização da estética corporal perfeita, por questões raciais, ideológicas ou pela violência estrutural e cultural.

A análise crítica da relação entre exclusão e inclusão nesse cenário, evidencia a urgência de refletirmos sobre o preconceito e a discriminação que oprimem sujeitos, impondo-lhes um tratamento desigual, injusto e pejorativo. Tais práticas incidem sobre singularidades inerentes à condição humana, com maior impacto nos casos relacionados à deficiência.

Assim, o compartilhamento de uma visão orientada pelo coletivo, que reconhece a diversidade e a diferença humana como fundamento da igualdade, favorece uma convivência mais harmoniosa e respeitosa. Nesse contexto, torna-se essencial combater representações distorcidas e excludentes, contrárias ao modelo social proposto na contemporaneidade.

Vale ressaltar que a gramática da exclusão social não diz respeito somente à pessoa com deficiência, mas a toda uma gama de minorias que são desafiadas a lidar com variadas formas de manifestações culturais, que se contrapõem ao modelo social, cuja expectativa nos dias de hoje versam sobre o reconhecimento e valorização do potencial humano, para além das diferenças (Piccolo, 2024).

Para aprofundarmos o entendimento sobre a realidade de segregação, excludente e capacitista vivenciada por muitas pessoas, faz-se necessário, em primeiro plano, compreender o conceito de deficiência e de diversidade funcional.

As Pessoas com Deficiência (PcDs), em outros tempos, já foram consideradas como defeituosas, débeis, ameaçadoras e não sociáveis. Logo, as concepções atribuídas a essa parcela da população se concentram em questões patológicas, de inferioridade e incapacidade.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), as PcDs são aquelas que apresentam alguma limitação corporal que, associada às barreiras socioemocionais, resulta em participação social limitada. Ainda, as classificações sobre a condição de deficiência envolvem o comprometimento a médio ou longo prazo, nas seguintes áreas: física, sensorial (visual e auditiva), intelectual ou múltipla. Todavia, importa mencionar que cada pessoa, independentemente do tipo de deficiência, tem uma condição própria, com particularidades que a tornam única (OMS, 2011).

Nos meios sociais não é incomum a existência de barreiras que limitam a autonomia das pessoas, especialmente, daquelas que apresentam alguma condição atípica, resultante de deficiência ou não, desviante da normatividade imposta pelos padrões socioculturais discriminatórios e autoritários sobre o corpo humano determinado como ideal, baseado em concepções conceituais e estéticas de saúde, cujos desvios são associados à incapacidade.

De acordo com a LBI, nº 13.146, em seu Artigo 3º (Brasil, 2015, documento não paginado), são consideradas barreiras todo “entreve, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”. Essas barreiras podem ser do tipo: urbanística – presentes nas vias e espaços públicos; arquitetônicas – em edifícios públicos e privados; nos transportes – obstáculos nos sistemas de mobilidade; nas comunicações e informações – falta de recursos de acessibilidade comunicacional; atitudinais – preconceitos, estigmas e comportamentos discriminatórios; e, tecnológicas – ausência de recursos que garantam acessibilidade digital e tecnológica.

Em uma perspectiva ampla, a LBI tem como foco a garantia de inclusão social e da cidadania, assegurando que as pessoas com deficiência, bem como aquelas que apresentam condições físicas, sensoriais e/ou cognitivas que se equiparam às PcDs, tenham oportunidades equitativas, ou seja, em dimensão de igualdade, no exercício de seus direitos fundamentais (Brasil, 2015). Ainda, é reconhecido que as barreiras não são apenas físicas, mas também sociais, tecnológicas e culturais. Importa destacar que esse documento legal, foi inspirado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que foi ratificada pelo Brasil em 2008, com status de emenda constitucional (Brasil, 2015).

O quadro a seguir apresenta alguns exemplos que podem ser considerados barreiras.

| | |
|--------------------------------|--|
| Urbanísticas | Calçadas sem rampas ou com desníveis. Falta de piso tátil para pessoas com deficiência visual. |
| Arquitetônicas | Prédios sem elevadores ou com portas estreitas. Banheiros públicos sem barras de apoio. |
| Nos transportes | Ônibus sem elevadores ou espaço para cadeiras de rodas. Estações de metrô sem acessibilidade. |
| Nas comunicações e informações | Sites sem recursos de acessibilidade (ex.: leitores de tela). Ausência de intérprete de Libras em eventos públicos. |
| Atitudinais | Preconceito ou discriminação na escola ou no ambiente de trabalho. Supor incapacidade sem conhecer a pessoa. |
| Tecnológicas | Softwares sem recursos de acessibilidade Equipamentos eletrônicos sem comandos adaptados. |

Fonte: Elaboração própria

Entre as diferentes barreiras enfrentadas pelas PCDs, a atitudinal é talvez a mais complexa e difícil de romper, uma vez que decorre do comportamento social de sujeitos imersos em uma cultura historicamente marcada pelo preconceito e pela discriminação, que associa a deficiência à incapacidade. As crenças limitantes estão intimamente ligadas às oportunidades de acesso à educação e ao mundo do trabalho, visto que as experiências e oportunidades oferecidas a essa parcela da população resumem-se, em grande parte, ao assistencialismo, à facilitação e à manutenção de condições inapropriadas para o desenvolvimento, focalizando o déficit em detrimento do potencial de cada indivíduo.

Nesse sentido,

Os discursos e as atitudes capacitistas, percebidos em situações muitas vezes subliminares e veladas, tornam as pessoas com deficiência (PCDs) vulneráveis quando se tenta minimizar sua deficiência, excluí-la da convivência social ou quando são tratadas de forma diferente, desigual em comparação com determinado grupo ou categoria de pessoas a que não pertencem. A expectativa em relação às pessoas com deficiência, relaciona-se a uma condição de desvantagem e falta de protagonismo social (Caldas; et al, 2025, p. 2).

Em diversas situações são observadas manifestações de crenças limitantes sobre as pessoas com deficiência, o que resulta, em geral, em atendimentos e oportunidades ineficientes no dia a dia dessas pessoas. No campo educacional demonstrações capacitistas se revelam quando, por exemplo, refere-se à criança na Educação Infantil, ou ao estudante do Ensino Fundamental ou outras etapas de ensino, como um indivíduo especial, no sentido adjetivado, ou mesmo quando se enumera a quantidade de crianças/estudantes de uma turma, classificando-os pelas diferenças apresentadas (23 estudantes e dois autistas). Da mesma forma, quando uma criança/estudante é retirada da turma sob alegação de que não acompanha uma determinada atividade/tarefa coletiva, ou mesmo por motivações atribuídas a questões comportamentais, entre tantas outras possíveis formas de exclusão que ocorrem de modo velado.

São as experiências, que acontecem nas relações humanas, no lugar da vida cotidiana, moldam o senso de identidade^[1] das pessoas, desde a mais tenra idade, gerando situações favoráveis ou desfavoráveis, isto é, de inclusão ou exclusão, causados por desconhecimento, preconceitos ou estereótipos (Caldas, et al, 2025).

^[1] O conceito de identidade refere-se ao conjunto de características, valores, crenças e pertencimentos que definem um indivíduo ou grupo, permitindo sua diferenciação e reconhecimento social. Trata-se de uma construção dinâmica, influenciada por fatores pessoais, culturais e históricos. Em termos gerais, a identidade é multidimensional e relacional, ou seja, não existe isolada, mas se forma na dialogia entre o "eu" e o "outro". Não é fixa, pois se transforma conforme a pessoa interage com diferentes contextos sociais e culturais (Carvalho, 1999; Naujorks, 2021; Souza, 2011).

Assim, a cultura capacitista é imposta por uma sociedade que nega direitos mínimos de acesso, permanência e participação, e, no contexto educacional, de aprendizagem, todos garantidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Essa mesma sociedade considera que as pessoas com deficiência não possuem capacidades, habilidades e potenciais presumidos, do mesmo modo que lhes nega direitos civis, sociais e políticos reconhecidos.

De forma geral, a expressão capacitismo refere-se a atitudes preconceituosas que estabelecem uma hierarquia entre os sujeitos, baseada na adequação de seus corpos. Essa lógica também se manifesta na padronização da capacidade funcional e na imposição de padrões idealizados de beleza, determinando a condição humana de forma excludente (Lima e Silva; Mendes, 2025).

Diante da necessidade de romper com a visão capacitista em relação às pessoas com deficiência, difundiu-se o conceito de diversidade funcional^[5]. Esse conceito busca substituir termos considerados negativos, como a própria palavra "deficiência", e enfatiza que os indivíduos apresentam diferentes formas de funcionamento físico, sensorial, intelectual ou mental, sem que essas diferenças sejam hierarquizadas. Logo, ao invés de focalizarmos a falta ou a incapacidade de uma pessoa, passamos a enfatizar a variedade de habilidades e modos de existir, nos contextos em que estão inseridos (Pereira, 2009).

A visão medicalizante reduz a pessoa à sua limitação. Em contraposição, a mudança de paradigma proposta pela diversidade funcional reconhece a realidade em que os indivíduos vivem e ressignifica a organização social, de modo a adaptá-la às diferentes necessidades específicas. Essa perspectiva busca garantir direitos, promover a participação e assegurar a dignidade das pessoas.

Destaca-se, portanto, que o cerne do Modelo Social da Deficiência está em redefinir a compreensão do problema: a deficiência não deve ser vista apenas como uma condição individual, mas como uma construção social marcada pelas barreiras impostas pelo meio. Nesse sentido, a questão deixa de ser 'o que essa pessoa não pode fazer?' e passa a ser 'o que a sociedade precisa transformar para assegurar que essa pessoa participe em igualdade de condições?'

[5] O conceito diversidade funcional surgiu na Espanha em 2005, dentro do Movimento de Vida Independente, como resposta às expressões estigmatizantes, como incapacidade e deficiência. Esse movimento busca, há 20 anos, valorizar a pluralidade humana, reconhecendo as singularidades de cada pessoa, sobretudo, nos modos distintos de se relacionar com o mundo, sem que isso implique inferioridade (Pereira, 2009).

Essa mudança de perspectiva desloca o foco da limitação pessoal para a responsabilidade coletiva, reforçando que a inclusão depende da eliminação de obstáculos e da criação de ambientes acessíveis e equitativos.

No campo educacional, o Modelo Social repercute diretamente na construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orienta que a escola regular é o espaço legítimo para todos os estudantes, cabendo ao sistema educacional organizar apoios, recursos e práticas que garantam o acesso, a participação, a aprendizagem e a convivência. Isso implica superar práticas segregadoras e substituir a lógica de encaminhamento por uma lógica de responsabilização compartilhada: a escola regular é responsável pela escolarização; o AEE apoia com recursos e estratégias; e o sistema educacional deve garantir formação, financiamento, infraestrutura e gestão inclusiva.

A implementação desse paradigma, entretanto, não é linear. O percurso histórico brasileiro revela tensões entre avanços normativos e desafios práticos. Persistem barreiras arquitetônicas, falta de formação docente, práticas pedagógicas pouco diversificadas, e ainda há municípios que mantêm estruturas segregadas ou paralelas. No entanto, os marcos legais contemporâneos, incluindo o recente Decreto nº 12.773 (Brasil, 2025), reafirmam a centralidade da inclusão e exigem dos sistemas de ensino a elaboração de políticas municipais alinhadas ao Modelo Social, garantindo os apoios necessários sem afastar o estudante da convivência escolar.

Assim, o Modelo Social da Deficiência não é apenas um conceito teórico, mas um projeto ético-político que reposiciona o papel da escola, do Estado e da sociedade. Ele transforma a compreensão da deficiência, desloca a responsabilidade das limitações individuais para os ambientes educacionais e sociais, e convoca os sistemas de ensino a construir ambientes acessíveis, currículos flexíveis, práticas pedagógicas diversificadas e culturas escolares inclusivas.

Em síntese, o percurso histórico brasileiro revela a passagem de um modelo que tratava a deficiência como problema do indivíduo para um paradigma que reconhece a responsabilidade coletiva em garantir o direito à educação. O Modelo Social da Deficiência fundamenta a política nacional de educação inclusiva e orienta a construção de políticas municipais comprometidas com a equidade, a dignidade e a participação plena de todas as pessoas.

Em continuidade a essa reflexão, é fundamental esclarecer que, a partir desse marco conceitual, serão apresentados os princípios da educação especial e inclusiva, os quais traduzem em diretrizes pedagógicas e políticas a perspectiva do Modelo Social da Deficiência, orientando práticas que asseguram o direito de todos à aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar.

1.3 - Princípios da Educação Especial Inclusiva

Educação Inclusiva e o Processo de Inclusão dos Estudantes Público da Educação Especial

É comum que o termo educação inclusiva seja interpretado equivocadamente como sinônimo de educação especial, mas é fundamental compreender que se trata de conceitos distintos. A educação inclusiva constitui um princípio orientador que deve permear todas as instituições educacionais, assegurando que acolham e promovam o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de gênero, raça, etnia, crença, cultura ou quaisquer dificuldades e diferenças que possam apresentar. Já a educação especial integra esse movimento como modalidade voltada ao público que necessita de recursos e estratégias específicas no processo de aprendizagem. O movimento em prol da inclusão teve início na década de 1950 e, desde então, vem promovendo a ruptura com práticas excludentes, garantindo que minorias historicamente marginalizadas, entre elas o público da educação especial, a saber, aqueles que apresentam deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, sejam reconhecidas e tenham assegurado o direito à participação plena na vida escolar, com oportunidades equitativas para seu desenvolvimento.

Assim, a partir do princípio da educação para todos, que fundamenta a perspectiva inclusiva (Brasil, 1988), a educação especial ganha novo sentido e força. Antes de sua consolidação, as pessoas com deficiência eram atendidas exclusivamente em escolas especiais, o que reforçava práticas segregadoras. Atualmente, a legislação determina que esses estudantes estejam matriculados nas escolas regulares, recebendo o apoio da educação especial por meio do AEE. Dessa forma, garante-se não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno, em um ambiente que valoriza a diversidade e promove a equidade.

Na organização da educação nacional, a educação especial configura-se como uma área do conhecimento voltada à avaliação, à formulação de estratégias para a eliminação de barreiras e à oferta do AEE, de forma complementar ou suplementar à educação formal regular. Não se trata de uma instância de escolarização, mas de um suporte pedagógico transversal, que permeia toda a educação básica, o ensino superior e as demais modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação do campo e a educação quilombola. Dessa maneira, a educação especial reafirma seu papel de garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem, promovendo equidade e inclusão em todos os níveis e contextos educacionais (Brasil, 2008).

Contudo, é importante destacar que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva ainda não constitui consenso absoluto entre pesquisadores, nem mesmo entre famílias que convivem com pessoas com deficiência. O que já se encontra consolidado, entretanto, é o princípio de que todos possuem direitos iguais enquanto sujeitos singulares. A literatura internacional também converge para a compreensão de que o espaço mais adequado para que todos aprendam, convivam e sejam escolarizados é a escola regular, ambiente que favorece a participação plena, a valorização da diversidade e a construção de sociedades mais justas e equitativas (UNESCO, 1994).

Assim, a partir do princípio da educação para todos, que fundamenta a perspectiva inclusiva (Brasil, 1988), a educação especial ganha novo sentido e força. Antes de sua consolidação, as pessoas com deficiência eram atendidas exclusivamente em escolas especiais, o que reforçava práticas segregadoras. Atualmente, a legislação determina que esses estudantes estejam matriculados nas escolas regulares, recebendo o apoio da educação especial por meio do AEE. Dessa forma, garante-se não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno, em um ambiente que valoriza a diversidade e promove a equidade.

É inegável que todas as pessoas têm o direito de frequentar a escola regular; todavia, é preciso reconhecer que a estrutura física e organizacional das instituições educacionais ainda não consegue, em muitos casos, assegurar plenamente a integridade física, emocional e, sobretudo, a dignidade humana de todos os estudantes. Esse é um desafio que persiste diante de prédios antigos e práticas pedagógicas que não acompanham as demandas dos novos contextos sociais e pessoais. Para transformar essa realidade, é necessário defender que cada criança desta década esteja inserida nas escolas regulares, impulsionando mudanças nas práticas educativas e promovendo adequações acessíveis que garantam participação, permanência e aprendizagem de modo a consolidar uma educação inclusiva (Brasil, 2015).

Defender que os estudantes estejam, desde a idade de creche, em instituições educacionais comuns é essencial para rompermos com práticas excludentes ainda presentes na sociedade. Muitos adultos, em idade já avançada para o ensino regular, buscam esse direito e enfrentam barreiras que comprometem sua dignidade, sobretudo pela ausência de habilidades básicas como leitura, escrita e matemática, que deveriam ter sido desenvolvidas em sua faixa etária. Essa realidade evidencia o impacto da segregação escolar e reforça a necessidade de garantir, desde os primeiros anos, o acesso às escolas regulares, respeitando as especificidades e interesses de cada estudante.

Quando crianças com deficiência são incluídas desde a idade mais tenra, com adequado apoio para estimulação precoce, em escolas comuns, mesmo diante de comprometimentos significativos, e essas instituições se empenham em promover a equiparação de oportunidades, por meio de tecnologia assistiva, comunicação alternativa, adequações arquitetônicas e materiais pedagógicos acessíveis, entre outras alternativas inclusivas, a escola se transforma em um espaço de pertencimento e dignidade. Esse processo, fundamentado na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, contribui não apenas para o desenvolvimento integral das crianças, com ou sem deficiência, mas também para o aprimoramento das práticas escolares, consolidando uma educação que valoriza a diversidade e promove a equidade (Brasil, 2008; 2009).

As legislações que amparam a efetivação da proposta inclusiva já estão consolidadas no Brasil. Muito embora ainda não tenhamos alcançado índices educacionais compatíveis com os melhores padrões mundiais, é possível afirmar que, no campo da educação especial, o país se destaca como referência. Esse protagonismo se deve tanto ao conjunto de leis que estruturam a educação especial na perspectiva inclusiva quanto ao compromisso assumido desde o ano 2000, com o antigo Plano Nacional de Educação (PNE), de reduzir desigualdades educacionais e avançar na construção de uma escola inclusiva. Trata-se de um processo ainda em curso, com inúmeros desafios, distante de uma realidade confortável, mas que vem se fortalecendo continuamente, com avanços significativos e importantes impactos sociais, sobretudo, quanto ao reconhecimento e valorização da diversidade humana (Brasil, 2008).

Nesse contexto, torna-se essencial discutir o papel da escola regular e do AEE, elementos centrais para garantir que a inclusão se concretize no cotidiano escolar e que todos os estudantes tenham assegurado o direito à aprendizagem e à participação plena em espaços coletivos comuns.

1.4 - Papel da escola regular e do Atendimento Educacional Especializado

A Escola que ensina e o AEE que apoia

A escola regular e o AEE desempenham papéis distintos, mas complementares, na efetivação do direito à educação inclusiva. À escola cabe a responsabilidade de escolarizar todos os estudantes, ofertando o currículo, organizando situações de aprendizagem, avaliando o desenvolvimento e promovendo a participação plena no cotidiano escolar. O AEE, por sua vez, constitui um serviço pedagógico especializado, voltado exclusivamente ao público da educação especial, com a finalidade de identificar e eliminar barreiras que dificultam ou impedem o acesso, a permanência e a aprendizagem no ensino regular. Dessa forma, escola e AEE atuam em conjunto para assegurar equidade, dignidade e oportunidades reais de desenvolvimento a todos os estudantes.

Desta feita, enquanto a escola regular tem como compromisso central o ensino-aprendizagem e a efetivação do currículo, o AEE assume a função de identificar necessidades específicas, orientar professores e famílias, contribuir para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), bem como desenvolver o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), e disponibilizar recursos e estratégias que favoreçam a participação do estudante nas situações escolares. Para que esse processo seja efetivo, é imprescindível que ambos, escola e AEE, atuem de forma articulada e colaborativa, em diálogo constante, garantindo que as práticas desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) sejam incorporadas ao cotidiano da sala regular.

Em síntese, a escola assegura a escolarização e a vivência plena do currículo, enquanto o AEE garante os meios, apoios e acessos necessários para que essa escolarização se concretize. Quando esses dois espaços trabalham de maneira integrada, ampliam-se as condições de aprendizagem, participação e desenvolvimento dos estudantes público da educação especial, fortalecendo a perspectiva inclusiva que orienta a educação brasileira e reafirmando o direito de todos à educação de qualidade.

Tal consolidação impacta na necessidade do compromisso com a elaboração de políticas, culturas e práticas inclusivas locais. Neste esteio, tem-se como passo importante para superação da realidade de lacunas existentes nos contextos educacionais, a proposição de políticas municipais de educação especial e inclusiva, de modo que as especificidades de cada localidade sejam atendidas de modo criterioso e responsável, alinhadas aos propósitos do regramento do país e diretrizes de movimentos globais.

Para compreender como essa articulação entre escola regular e AEE se sustenta e se orienta, é necessário analisar as legislações e diretrizes centrais que fundamentam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. São esses marcos legais e normativos que asseguram direitos, estabelecem responsabilidades e orientam práticas pedagógicas voltadas à equidade e à participação plena.

Na escola regular, o foco está na aprendizagem escolar, que envolve não apenas o ensino de conteúdos, mas também o desenvolvimento de capacidades e a promoção de experiências educacionais significativas para todos os estudantes. Esse trabalho exige intencionalidade, planejamento pedagógico diversificado, adaptação de estratégias, análise das necessidades da turma e de cada indivíduo, além da elaboração de práticas inclusivas e do acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes. É nesse espaço que se concretizam as interações cotidianas, o convívio social e a vivência plena do currículo. A escola regular constitui, portanto, o núcleo da vida escolar e o ambiente privilegiado da inclusão, onde se assegura o direito de aprender e conviver em igualdade de condições.

Por sua vez, o AEE é um serviço da educação especial, ofertado preferencialmente na escola regular, de modo não substitutivo, e que não se destina à repetição dos conteúdos curriculares ofertados na sala de aula. Sua função é atuar de forma complementar (para estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista) e/ou suplementar (para estudantes com altas habilidades/superdotação, avaliando necessidades educacionais específicas dos estudantes público da educação especial, oferecendo recursos pedagógicos, tecnologia assistiva, materiais adaptados e estratégias e alternativas diversificadas que possibilitem ao estudante superar barreiras funcionais que interferem em sua aprendizagem. As ações do AEE concentram-se na promoção da funcionalidade, da autonomia, da comunicação, da mobilidade e do desenvolvimento das habilidades necessárias para que o estudante tenha acesso pleno ao currículo escolar. Por essa razão, o atendimento ocorre preferencialmente no contraturno, assegurando que o estudante participe integralmente da rotina da classe comum e vivencie, em igualdade de condições, todas as experiências educativas ofertadas para sua turma.

Cumprido mencionar, que professor do AEE deve ter formação específica na área da educação especial, e atuar em colaboração com os professores da classe comum e equipe escolar, articulado apoios necessários para que o estudante público desse atendimento se beneficie do ensino ofertado para a turma em que está inserido e atividades propostas para todos na escola.

1.5 - Legislação e Diretrizes para a Educação Especial e Inclusiva

A educação, consagrada pela Constituição Federal como direito de todos e dever do Estado e da família, deve ser promovida em condições de igualdade, garantindo acesso, permanência e sucesso escolar a cada estudante. Nesse esteio, os princípios constitucionais de não discriminação, equidade e valorização da diversidade articulam-se às Diretrizes Nacionais da Educação Especial e ao Parecer CNE nº 50 (Brasil, 2023), que reforçam a necessidade de assegurar atendimento educacional especializado e planos individualizados de aprendizagem, como o PEI e o PAEE, em complementaridade ao currículo comum. A política municipal, portanto, deve se fundamentar na eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, na oferta de recursos de acessibilidade, na formação continuada de profissionais e na participação ativa da comunidade escolar e das famílias. Trata-se de reconhecer que a inclusão não é apenas um princípio jurídico, mas um compromisso ético e pedagógico com a construção de uma escola democrática, equitativa e capaz de acolher a singularidade de cada sujeito, garantindo-lhe pleno desenvolvimento, cidadania e dignidade.

Destaca-se a seguir uma síntese dos pontos essenciais de cada normativa para apoio na elaboração da Política Municipal de Educação Especial Equitativa e Inclusiva.

1. Constituição Federal de 1988 - Artigos indicados: 205, 206, 208, 211 e 227

Pontos fundamentais para a política municipal:

- Educação como direito de todos e dever do Estado, com garantia de igualdade de condições de acesso e permanência (Art. 205);
- Proibição de qualquer forma de discriminação e promoção da equidade educacional (Art. 206);
- Oferta de AEE, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208);
- Responsabilidade dos entes federados organizada em regime de colaboração (Art. 211);
- Prioridade absoluta às crianças e adolescentes (Art. 227).

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996

Pontos essenciais de observação para a política municipal:

- Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino;
- Matrícula obrigatória na escola regular, com oferta do AEE como serviço complementar e/ou suplementar;
- Organização dos sistemas municipais para garantir:
 - Formação de professores;
 - Implementação de recursos de acessibilidade e Tecnologia Assistiva;
 - Adaptações razoáveis zelando pela participação equitativa;
 - Garantia do direito à avaliação contínua e promoção justa nas diferentes etapas de ensino;
 - Articulação entre família e escola, e;
 - Regulação da ação colaborativa entre o AEE e sala de aula comum.

3. Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/2015

Aspectos determinantes para implementação de políticas municipais:

- Oficialização do modelo social da deficiência;
- Estabelecimento da obrigação do poder público em identificar, eliminar e prevenir barreiras;
- Proibição de cobrança adicional de mensalidade em razão da deficiência ou qualquer tipo de segregação escolar;
- Obrigatoriedade de oferta de adaptação razoável e apoio de recursos de acessibilidade;
- Garantias:
 - Elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE);
 - Atendimento e apoio multiprofissional articulado à educação inclusiva;
 - Determinações estabelecendo o bullying e capacitismo como violações de Direitos Humanos.

4. Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 (Meta 4)

Pontos fundamentais de atenção para a política municipal:

- Universalização da matrícula em classe comum para estudantes que são público da educação especial;
- Expansão e qualificação do AEE e dos espaços das salas de recursos multifuncionais;
- Formação continuada de professores e gestores para ampliação de culturas e práticas educacionais inclusivas;
- Ampliação de acessibilidade nas dimensões: arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, programática, tecnológica, nos transportes e atitudinal nas escolas;
- Articulação intersetorial para garantir atendimento integral (saúde, assistência social, Direitos Humanos);
- Obrigação do alinhamento entre o PNE e as políticas estaduais e municipais de educação especial e inclusiva.

5. Decreto nº 6.949/2009 – Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

PDiretrizes fundamentais:

- Deficiência compreendida pela interação entre impedimentos e barreiras sociais;
- Direito de acesso à educação em todos os níveis de ensino, em uma perspectiva inclusiva, rompendo com toda forma de preconceito e discriminação;
- Proibição de práticas de exclusão em contexto escolar, sob qualquer justificativa;
- Garantia de:
 - Suportes individualizados quando houver necessidade;
 - Formação continuada para profissionais que atuam na educação;
 - Compromisso com a construção de ambientes educacionais inclusivos.

6. Decreto nº 7.611/2011 – Diretrizes do AEE

Contribuições essenciais à política municipal:

- Definição do AEE como serviço complementar e não substitutivo ao ensino regular;
- Oferta do AEE preferencialmente em contraturno ao ensino regular;
- Definição de critérios para oferta de suportes individualizados a partir da intensidade de apoios identificada conforme as necessidades educacionais específicas dos estudantes que compõem o público da educação especial;
- Implementação e regulamentação:
 - Salas de recursos multifuncionais
 - Articulação de práticas colaborativas entre professor do regular e professor do AEE;
 - Identificação da matrícula do estudante público da educação especial em cadastros educacionais oficiais;
 - Acompanhamento e monitoração do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes público da educação especial, por meio de registros e evidências.
 - Formação continuada específica para professores que atuam no AEE.

7. Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 – Diretrizes Operacionais para a Educação Especial

Pontos estruturantes para políticas municipais:

- Escolarização do público da educação especial exclusivamente em classes comuns, com oferta de apoio complementar e/ou suplementar do AEE;
- Orientações para implementação de:
 - PEI;
 - PAEE;
 - Outros apoios para aprendizagem e cuidado;
 - Desenvolvimento de estratégias e recursos acessíveis para aprendizagem;
- Define das diferentes dimensões de responsabilidade nos sistemas/redes de ensino;
- Estabelecimento de diretrizes para:
 - Programas para identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação;
 - Oferta de enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação;
 - Identificação de barreiras para aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes público da educação especial.

8. Decretos nº 12.686 e 12.773/2025 – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (nova PNEE)

Pontos determinantes para políticas municipais:

- Compromisso com a educação inclusiva como diretriz obrigatória;
- Estabelecimento do regime de colaboração, exigindo a elaboração e implementação de políticas municipais de educação especial e inclusiva alinhadas a nova PNEE;
- Definição de componentes estruturantes para as políticas locais:
 - Investimento em acessibilidade e tecnologia assistiva;
 - Desenvolvimento do PEI, PAEE e avaliação funcional em uma perspectiva do modelo social de deficiência;
 - Estabelecimento de práticas e ações pautadas no ensino colaborativo;
 - Oferta de formação continuada obrigatória para docentes e equipes escolares voltadas para práticas e culturas inclusivas;
 - Compromisso com a oferta de matrícula no ensino regular;
 - Orientações para organização de protocolos, fluxos, documentos para registros e diretrizes municipais para o AEE e demais apoios alinhados à perspectiva educacional, com compromisso de romper com práticas e nomenclaturas que reforçam o modelo clínico e assistencialista;
 - Determinação de implementação de mecanismos de monitoramento e indicadores de equidade e qualidade de ensino;
 - Orientações para a adequação do Projeto Político Pedagógico das escolas municipais, em consonância com os fundamentos e princípios da cultura inclusiva;
 - Cumprimento e postura do papel do município como gestor de políticas inclusivas e coordenador das redes intersetoriais.

Diagnóstico local e identificação de barreiras

EMENTA

Leitura crítica da realidade municipal da Educação Especial Inclusiva, com levantamento e análise integrada de dados quantitativos e qualitativos. Identificação das barreiras de acesso, permanência, participação e aprendizagem, considerando dimensões arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais. Construção do diagnóstico situacional como base técnica para o planejamento da política municipal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar criticamente a realidade municipal da Educação Especial Inclusiva, identificando barreiras e desigualdades que impactam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes, subsidiando o planejamento da política municipal.

CONTEÚDOS

- Tipos de barreiras: arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais;
- Indicadores de acesso, permanência, participação e aprendizagem;
- Levantamento de dados: matrículas, acessibilidade, formação docente e recursos;
- Escuta qualificada de estudantes e famílias.

Carga horária: 6 horas

Público-alvo:

Técnicos pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação
Gestores educacionais
Coordenadores de Educação Especial
Formadores locais
Representantes de secretarias municipais
Representantes de conselhos municipais

Orientações gerais para o (a) formador (a)

Caro(a) formador(a)

Conduza o encontro com intencionalidade pedagógica e rigor analítico, reforçando que o diagnóstico é um instrumento estratégico de planejamento da política pública. Estimule a escuta qualificada, a leitura crítica dos dados e a identificação de desigualdades estruturais. Garanta que os registros sejam claros e fundamentados, retomando continuamente o Guia como referência conceitual e normativa, em consonância com o Decreto nº 12.773/2025.

Promova a análise crítica da realidade municipal da Educação Especial Inclusiva, por meio do levantamento e da interpretação de dados e evidências, identificando barreiras ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem dos estudantes, subsidiando a definição de ações e metas para a Política Municipal de Educação Especial Inclusiva. Sistematize as evidências que subsidiem o diagnóstico local e organize, em um quadro, a definição de ações e metas exequíveis de curto, médio e longo prazo.

Após o acolhimento inicial e retomada do encontro anterior, realize o estudo orientado e dialogado sobre barreiras à educação inclusiva (textos de apoio no Guia) e proponha um grupo de trabalho para levantamento e análise de dados e evidências quanto as barreiras existentes na rede referentes a Educação Especial.

Organize um tempo para a socialização e análise coletiva das informações produzidas dando ênfase na análise crítica e priorização das barreiras identificadas. Sistematize as contribuições dos grupos e proponha o registro por meio da construção de um quadro de metas e ações.

Após a realização dos registros, retome os objetivos do encontro, salientando a importância da identificação das barreiras estruturais ou atitudinais para que possamos planejar ações adequadas a sua superação. Finalize apresentando os encaminhamentos e orientações para o próximo encontro.

BLOCO DE QUESTÕES MOBILIZADORAS

- Quais barreiras mais impactam os estudantes no município?
- Quais desigualdades educacionais os dados e indicadores analisados nos revelam?
- O que precisa ser enfrentado prioritariamente?

PRODUTO ESPERADO

1. Diagnóstico preliminar da Educação Especial Inclusiva no município
2. Quadro de identificação de barreiras;
3. Quadro inicial de metas e ações para a política municipal.

SUGESTÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO

1. Sistematização do diagnóstico preliminar da Educação Especial Inclusiva no município;
2. Construção de matriz de identificação de barreiras e desigualdades territoriais;
3. Registro das evidências levantadas e das prioridades definidas pelo GT.



TEXTOS DE APOIO – Encontro 2

2.1 - Princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

Princípios do DUA e sua relação com as legislações educacionais brasileiras

O DUA constitui uma abordagem pedagógica que orienta a criação de ambientes de ensino acessíveis e flexíveis, com múltiplas formas de engajamento, de apresentação do conteúdo e de expressão do conhecimento. Seus princípios estão alinhados aos marcos normativos nacionais e internacionais que estruturam a educação inclusiva brasileira.

O DUA emerge do Desenho Universal, conceito originado na arquitetura e adaptado para a educação pelo Center for Applied Special Technology (CAST). No campo educacional, o DUA propõe que a variabilidade humana é a norma, e não a exceção, orientando escolas e sistemas de ensino a planejarem práticas que garantam acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Esse enfoque não é apenas metodológico, uma vez que o DUA é coerente e compatível com o arcabouço legal brasileiro e pode ser compreendido como um instrumento pedagógico capaz de materializar o direito à educação inclusiva.

Os três princípios do DUA e sua relação com a legislação brasileira:

Princípio 1 – Múltiplas Formas de Engajamento (O “porquê” da aprendizagem)

Este princípio valoriza a motivação, a curiosidade e a autorregulação do estudante. Ele orienta o planejamento de práticas que considerem diferentes formas de envolver os estudantes: interesse, relevância, apoio emocional e estratégias para manter o engajamento (Sebastián-Heredero, 2020).

Legislação relacionada ao Princípio 1:

- Constituição Federal (Art. 205): educação como pleno desenvolvimento da pessoa;
- LDB – Lei nº 9394/1996 (Art. 3º e 12): respeito à diversidade, gestão democrática e garantia de aprendizagens significativas;
- LBI – Lei nº 13.234/2015 (Art. 28): oferta de recursos e apoio necessários à participação;
- Decretos nº 12.686 e 12.773/2025: promoção de engajamento, pertencimento e cultura escolar inclusiva.
- PNE - Lei nº 13.005/2014 (Meta 4): garantia de participação e permanência dos estudantes público-alvo da educação especial.

Garantir múltiplas formas de engajamento é assegurar permanência, participação e bem-estar, pilares do direito à educação inclusiva.

Princípio 2 – Múltiplas formas de representação (O “o quê” da aprendizagem)

Este princípio reconhece que os estudantes possuem diferentes formas de compreender e processar informações, o que exige do ensino a oferta de conteúdos apresentados em múltiplas linguagens e formatos. Assim, a prática pedagógica deve contemplar recursos textuais, visuais, auditivos, táteis e multimodais, garantindo que cada aluno encontre caminhos acessíveis e significativos para a aprendizagem. Ao valorizar a diversidade de estilos cognitivos e sensoriais, a escola promove equidade educacional e fortalece a inclusão, assegurando que todos tenham condições reais de participar e se desenvolver plenamente (Sebastián-Heredero, 2020).

Legislação relacionada ao Princípio 2:

- LBI – Lei nº 13.234/2015 (Art. 28 e 30): acessibilidade comunicacional e pedagógica; materiais acessíveis; braile, Libras, audiodescrição, comunicação alternativa;
- Decreto nº 6.949/2009: obrigação de assegurar acessibilidade à informação;
- Decreto nº 7.611/2011: responsabilidade do AEE em disponibilizar materiais acessíveis;
- Resolução CNE nº 4/2009: adaptação de acesso ao currículo;
- Decretos nº 12.686 e 12.773/2025: adoção de práticas pedagógicas inclusivas e eliminação de barreiras pedagógicas.

Oferecer múltiplas formas de representação implica assegurar a acessibilidade curricular, princípio que se fundamenta em direitos constitucionais e normativos. Essa prática reconhece a diversidade de modos de aprender e garante que os conteúdos sejam disponibilizados em diferentes linguagens e formatos, promovendo equidade educacional e inclusão efetiva. Ao ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, a escola cumpre seu papel democrático de garantir que todos os estudantes tenham condições reais de participação e desenvolvimento pleno.

Princípio 3 – Múltiplas Formas de Ação e Expressão (O “como” da aprendizagem)

Este princípio estabelece que os estudantes devem ter a oportunidade de demonstrar seus conhecimentos por meio de diferentes formas de expressão, respeitando suas singularidades e potencialidades. A avaliação e a prática pedagógica, portanto, não podem se restringir a um único formato, mas devem contemplar produções escritas, orais, digitais, artísticas, o uso de tecnologia assistiva e a manipulação concreta de materiais. Ao ampliar os modos de manifestação da aprendizagem, a escola promove acessibilidade curricular, equidade educacional e inclusão efetiva, garantindo que cada aluno possa revelar o que sabe de maneira significativa (Sebastián-Heredero, 2020).

Legislação relacionada ao Princípio 3:

- LBI – Lei nº 13.234/2015 (Art. 28): direito ao uso de tecnologia assistiva e recursos de acessibilidade;
- LDB – Lei nº 9394/1996 (Art. 24): avaliação contínua e diversificada;
- Decreto nº 7.611/2011: apoio especializado para autonomia e funcionalidade;
- Decretos nº 12.686 e 12.773/2025: flexibilização curricular e estratégias diferenciadas de expressão.

Múltiplas formas de expressão garantem que o estudante não seja excluído por barreiras motoras, sensoriais, cognitivas ou linguísticas. Assim, o DUA concretiza o direito à educação inclusiva efetivando na prática, os seguintes direitos:

1. Direito ao acesso - incorpora acessibilidade desde o planejamento pedagógico, evitando adaptações tardias e isoladas.
2. Direito à participação - promove pertencimento escolar e engajamento, conforme orienta a LBI - Lei nº 13.234/2015 e o PNE - PNE - Lei nº 13.005/2014.
3. Direito à aprendizagem - garante que todos, independentemente de suas características, tenham meios reais de aprender, como previsto na Constituição Federal/1988.
4. Direito à eliminação de barreiras - concretiza o Modelo Social da Deficiência, alinhado às orientações da Convenção de Nova York/ONU 2007.
5. Direito à avaliação justa e diversificada - respeitando os diferentes modos de expressar saberes, conforme LDB – nº 9394/1996 e Decretos nº 12.686 e 12.773/2025.

2.2 - Tipos de barreiras: arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais

Barreiras na Educação Especial: como se apresentam e como identificá-las?

A educação inclusiva pressupõe que os sistemas de ensino reconheçam que a deficiência não reside na pessoa em si, mas emerge da interação entre suas características individuais e as barreiras impostas pelo ambiente escolar. Esse princípio, consagrado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009) e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.234/2015), orienta que as instituições educacionais assumam a responsabilidade de identificar, eliminar e prevenir barreiras que dificultem o acesso, a permanência e a aprendizagem.

Nesse contexto, destacam-se quatro tipos principais de barreiras na educação especial, cujas manifestações práticas revelam os desafios cotidianos da inclusão e apontam caminhos para a construção de uma escola verdadeiramente equitativa e democrática.

Barreiras arquitetônicas

O que são?

Obstáculos físicos que impedem ou dificultam o acesso, a circulação e o uso dos espaços escolares por todos os estudantes.

Como se apresentam na escola?

- Ausência de rampas ou rampas com inclinação inadequada;]
- Escadas sem corrimão, sem piso tátil de alerta ou sem alternativas de acesso;
- Portas estreitas que não comportam cadeira de rodas ou andadores.
- Banheiros sem barras de apoio, sem espaço para manobra ou com vasos muito altos/baixos;
- Mobiliário inadequado (carteiras fixas, mesas altas, móveis pesados);
- Parquinhos inacessíveis, com areia fofa ou brinquedos elevados;
- Quadras, refeitórios e bibliotecas sem rotas acessíveis;
- Falta de sinalização visual ou tátil.

Como evidenciar?

- Checklist de acessibilidade
- Fotografias comparativas;
- Relatos de estudantes/famílias;
- Tempos de deslocamento dentro da escola;
- Observação de dificuldades recorrentes de mobilidade.

Barreiras comunicacionais

O que são?

Impedimentos que dificultam a compreensão, a expressão e o acesso à informação.

Como se apresentam na escola?

- Ausência de intérprete de Libras quando necessário;
- Materiais sem imagens, símbolos ou Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA);
- Falta de legendas em vídeos;
- Sinalização escolar apenas em português escrito (sem braile, pictogramas, Libras);
- Professores que não utilizam recursos multimodais para explicar conceitos;
- Informações importantes enviadas só em texto longo e técnico;
- Reuniões com famílias sem intérprete ou sem recursos de apoio comunicacional.

Como evidenciar?

- Revisão de materiais e comunicação interna;
- Observação das estratégias usadas em sala;
- Análise do acervo pedagógico e visual da escola;
- Entrevistas com estudantes que precisam de recursos comunicacionais.

Barreiras pedagógicas

O que são?

Práticas curriculares e metodológicas que excluem, limitam ou impedem a aprendizagem e participação de alguns estudantes.

Como se apresentam?

- Aulas expositivas rígidas, sem metodologias diversificadas;
- “Uma única forma de ensinar” e “uma única forma de avaliar”;
- Ausência de flexibilização pedagógica;
- Provas e atividades que dependem exclusivamente de escrita;
- Falta de uso do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA);
- Desconsideração das necessidades específicas do estudante no planejamento;
- Falta de apoio pedagógico colaborativo (entre professor da classe comum e AEE);
- PEI elaborado apenas no papel, sem impacto na prática.

Como evidenciar?

- Observação de aulas;
- Análise de planejamento, avaliações e materiais;
- Conversas com professores e estudantes;
- Comparação entre práticas previstas e práticas realizadas.

Barreiras atitudinais

O que são?

São as barreiras mais profundas e difíceis de transformar. Envolve preconceito, capacitismo, desconhecimento e atitudes que invisibilizam ou limitam o estudante.

Como se apresentam?

- Baixas expectativas sobre as capacidades do estudante - supor que “não vai aprender” ou “não é capaz”;
- Tratar o aluno como “alheio” à turma – observar somente a frequência.
- Evitar sua participação em atividades coletivas;
- Resistência ao uso de adaptações, PEI, PAEE ou DUA;
- Falas discriminatórias (por exemplo: “não acompanha”, “não deveria estar aqui”);
- “Superproteção” que impede autonomia;
- Falta de colaboração entre professores (por exemplo: classe comum e AEE não dialogam);
- Famílias que não são ouvidas ou que têm seu relato desconsiderado;
- Culpabilização da criança pela dificuldade de aprendizagem.

Como evidenciar?

- Observação de interações em sala e nos intervalos;
- Escuta de estudantes, famílias e docentes;
- Questionários anônimos para identificar percepções;
- Registros de encaminhamentos indevidos para exclusão;

Por que identificar as barreiras é tão importante?

- A LBI, a Convenção/ONU e a PNE determinam que o sistema de ensino elimine as barreiras, não o estudante;
- Orienta a construção do PEI, das adaptações e das práticas pedagógicas inclusivas;
- Fundamenta a elaboração de políticas municipais e protocolos de apoio;
- ajuda a identificar prioridades de formação docente e acessibilidade;
- garante o direito à participação, aprendizagem e convivência.

2.3 - Indicadores de acesso, permanência, participação e aprendizagem

A construção de políticas públicas sólidas exige que as decisões sejam fundamentadas em dados, monitoramento contínuo e indicadores que permitam avaliar tanto a oferta quanto os resultados da educação inclusiva.

Os sistemas municipais, ao instituírem sua Política de Educação Especial Inclusiva, precisam desenvolver indicadores que considerem as quatro dimensões do direito à educação: acesso, permanência, participação e aprendizagem, conforme orientam a Constituição Federal/1988 (Art. 205–208), a LDB - Lei nº 9.394/1996, a LBI - Lei nº 13.146/2015 e os Decretos nº 12.686 e 12.773/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Segundo a UNESCO (2020), indicadores são instrumentos essenciais para medir a equidade, identificar desigualdades e orientar políticas focalizadas. No mesmo sentido, Ainscow (2016) destaca que a educação inclusiva exige um sistema capaz de identificar barreiras, construir respostas e monitorar continuamente suas práticas. Assim, a criação de indicadores não é um ato burocrático, mas um processo de reflexão crítica sobre como o sistema opera e sobre quem está sendo deixado para trás.

a) Indicadores de acesso

Avaliam se todos os estudantes público-alvo da educação especial estão sendo matriculados em classes comuns, conforme determina a legislação nacional e a Convenção da ONU.

Exemplos:

- Taxa de matrícula de estudantes público da educação especial em classes comuns;
- Número de estudantes excluídos, retidos ou com matrículas negadas;
- Proporção de matrículas efetivamente acompanhadas por AEE.

b) Indicadores de permanência

Mensuram se os estudantes permanecem na escola, frequentam as aulas e têm condições para usufruir da rotina escolar.

Exemplos:

- Taxas de frequência;
- Episódios de afastamento ou dispensas indevidas;
- Acesso garantido a transporte escolar acessível;
- Acessibilidade física e comunicacional que favoreça a permanência.

c) Indicadores de participação

A participação está relacionada ao engajamento do estudante nas atividades, às relações estabelecidas e ao sentimento de pertencimento.

Exemplos:

- Participação em atividades curriculares e extracurriculares;
- Envolvimento em interações sociais significativas;
- Engajamento em atividades adaptadas ou alternativas;
- Presença de práticas colaborativas.

Ainscow (2009) ressalta que a participação é o coração da educação inclusiva, pois não basta estar presente, é preciso estar incluído. A LBI (2015) reforça esse princípio ao afirmar que o papel do sistema é identificar, eliminar e prevenir barreiras.

d) Indicadores de aprendizagem

Avaliam se os estudantes estão aprendendo com base nas expectativas definidas em seus contextos e considerando o uso de flexibilizações, tecnologia assistiva e apoio especializado.

Exemplos:

- Avaliações diversificadas conforme o DUA;
- Evolução registrada no PEI;
- Progresso funcional e curricular;
- Domínio de habilidades de comunicação, autonomia e interação social.

As práticas pedagógicas inclusivas potencializam de forma significativa a aprendizagem de estudantes com diferentes perfis, ritmos e estilos cognitivos. Esse cenário evidencia a importância de indicadores educacionais que contemplem estratégias diversificadas, capazes de valorizar a singularidade de cada aluno e de promover condições equitativas de participação e desenvolvimento. Ao reconhecer a diversidade como um elemento estruturante do processo educativo, a escola fortalece sua função democrática e assegura que todos tenham acesso a experiências de aprendizagem significativas.

2.4 - Levantamento de dados: matrícula, acessibilidade, formação docente, recursos, infraestrutura

A construção da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva exige que o município realize um diagnóstico minucioso de sua rede de ensino. Esse processo deve reunir dados quantitativos e qualitativos capazes de revelar, com precisão, a realidade educacional, as demandas existentes e os desafios estruturais e pedagógicos. A literatura sobre políticas públicas enfatiza que iniciativas eficazes se fundamentam em uma leitura aprofundada do território, permitindo que as decisões sejam orientadas por evidências concretas e pela compreensão das especificidades locais. Assim, o diagnóstico torna-se instrumento essencial para planejar ações que assegurem equidade, acessibilidade e inclusão em todas as etapas da educação.

Desse modo, é importante que o levantamento municipal contemple, no mínimo, os seguintes eixos:

a) Matrícula e perfil dos estudantes

A Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) determinam que a matrícula em escolas regulares é um direito inalienável. Portanto, é fundamental mapear:

- Número total de estudantes público da educação especial;
- Distribuição por deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação;
- Distribuição por faixa etária;
- Distribuição por escola e território;
- Quantos possuem PEI;
- Quantos frequentam o AEE;
- Quantos possuem PAEE;
- Filas de espera ou recusas de matrícula (indicador crítico).

A LBI (Art. 28) determina que nenhum estudante pode ser segregado ou excluído por causa da deficiência, o que reforça a importância desse mapeamento.

b) Acessibilidade

Conforme a LBI (2015) e os Decretos nº 12.686 e 12.773/2025, acessibilidade plena é um componente obrigatório das políticas inclusivas.

O levantamento deve incluir:

- Acessibilidade arquitetônica (rampas, banheiros, rotas acessíveis);
- Acessibilidade comunicacional (Libras, braile, pictogramas, materiais acessíveis);
- Acessibilidade pedagógica (DUA, flexibilizações, diversificação de avaliações);
- Tecnologia assistiva disponível e em uso.

A Convenção de Nova York (2007) reforça que a falta de acessibilidade é violação de direitos humanos, não simples falha técnica.

c) Formação docente e equipe de apoio

A formação continuada é considerada um fator de alta relevância na qualificação de atuação na educação especial.

O levantamento deve apontar:

- Quantos professores receberam formação na área da educação especial e inclusiva;
- Quantos professores do AEE possuem habilitação específica;
- Formação abordando temáticas relacionados ao DUA, PEI e práticas colaborativas;
- Formação para gestores escolares;
- Formação para profissionais de apoio e cuidadores.

Essa dimensão também é exigida pela Meta 4 do PNE e pelos Decretos nº 12.686 e 12.773/2025.

d) Recursos e infraestrutura

A Resolução CNE nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 definem parâmetros para recursos do AEE.

O município deve levantar:

- Quantidade e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais;
- Equipamentos disponíveis: TA, softwares, materiais adaptados, entre outros;
- Manutenção e atualização dos recursos;
- Espaços escolares adequados ao AEE.

Esse levantamento também deve verificar se os materiais são acessíveis e se os estudantes sabem utilizá-los.

e) Cultura e clima escolar

60

Dados qualitativos são fundamentais:

- Qual a concepção de inclusão da escola?
- Há sinais baixas expectativas quanto ao êxito do processo educacional inclusivo?
- Há práticas segregadoras veladas?
- Há participação das famílias no PEI?

A LBI (2015) determina que o capacitismo é violação dos direitos humanos, por essa razão a análise cultural é parte fundamental no diagnóstico da realidade escolar.

2.5 - Escuta qualificada de estudantes e famílias

A construção de uma política municipal de educação especial inclusiva exige que as decisões sejam fundamentadas não apenas em dados quantitativos, mas também nas experiências, percepções e expectativas daqueles que vivem, diariamente, as realidades dos processos educacionais: estudantes e suas famílias. A escuta qualificada, neste contexto, configura-se como um instrumento de garantia de direitos, de democratização da gestão e de alinhamento ético com o modelo social da deficiência, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), nos Decretos nº 12.686 e 12.773/2015, na Convenção de Nova York (2007) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e nos princípios da gestão democrática estabelecidos pela Constituição Federal (1988) e pela LDB (1996).

De acordo o Artigo 5 com a LBI (2015), a pessoa com deficiência deve participar da formulação, implementação e avaliação das políticas públicas que lhe digam respeito, o que inclui as políticas educacionais. Assim, um município comprometido com uma educação inclusiva precisa institucionalizar metodologias de escuta que assegurem participação ativa, respeitosa e significativa.

A escuta qualificada precisa ser uma prática presente em todo processo educacional, subsidiando planejamentos, desenvolvimento do currículo e avaliação. Assim, podemos atribuir a essa prática, três finalidades centrais:

a) Compreender barreiras e potências a partir de quem vive a experiência escolar.

Famílias e estudantes são as primeiras a perceber:

- situações de exclusão ou acolhimento;
- barreiras arquitetônicas, pedagógicas e comunicacionais;
- fragilidades nos apoios (profissionais, recursos, acessibilidade);
- potencialidades ainda não exploradas.

Ainscow (2016) reforça que a compreensão das barreiras à inclusão precisa emergir diretamente das vozes daqueles que são afetados por elas.

b) Promover corresponsabilidade e participação social Uma política educacional só se torna efetiva quando construída com participação coletiva. A prática da escuta qualificada é potente visto que:

- fortalece vínculos entre escola, família e município;
- aumenta legitimidade e transparência da política;
- favorece confiança e colaboração;
- mobiliza a comunidade escolar como protagonista da mudança.

c) Reduzir práticas capacitistas e garantir educação centrada na pessoa

O modelo social da deficiência afirma que a deficiência não está no indivíduo, mas nas barreiras sociais e institucionais. Assim, a escuta humaniza processos educativos e rompe com:

- infantilização da pessoa com deficiência;
- superproteção;
- diagnósticos que se sobrepõem à singularidade do estudante;
- invisibilidade das necessidades reais.

A realização de escutas qualificadas guarda alguns princípios, nesse sentido:

A escuta deve ser intencional

Não basta perguntar. É preciso planejar, definir propósitos, garantir sigilo, responsabilizar-se pelo retorno e pelo uso dos dados.

A escuta deve ser acessível

Para estudantes PAEE, acessibilidade é condição ético-jurídica:

- comunicação alternativa ou aumentativa (CAA);
- recursos visuais, pictográficos, táteis;
- Libras;
- tempo ampliado;
- apoio de profissionais quando necessário.

A escuta deve ser contínua (processual)

Não é uma ação pontual. Deve ocorrer durante todo percurso escolar, no início do ano letivo, periodicamente, sempre que houver revisão do PEI e também nas etapas de avaliação e monitoramento da política municipal.

A escuta deve ser devolutiva

Escutar sem retornar é gerar frustração, sendo necessário que o município garanta momentos para as devolutivas coletivas (assembleias, relatórios públicos) ou individualizadas (quando envolver situações específicas).

Para que os processos de escuta sejam efetivos, além de garantir os princípios anteriormente apontados é preciso que sejam utilizadas boas estratégias e instrumentos adequados ao grupo de escuta.

Escuta de Estudantes

Essa prática deve respeitar idade, nível de comunicação e necessidades de apoio. Para crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, são estratégias viáveis:

- Rodas de conversa acessíveis;
- Observação participante;
- Entrevistas lúdicas (por exemplo: "me conte com desenhos...");
- Painel de sentimentos e escolhas;
- Narrativas mediadas por brinquedos e imagens;

Para estudantes com deficiência intelectual, autismo ou deficiência múltipla, sempre que necessário adotar:

- Pictogramas para expressar preferências;
- Dispositivos de CAA;
- Histórias sociais para apoiar entendimento;
- Mediação de professor, cuidador ou terapeuta quando necessário;
- Métodos de resposta binária: "gosto / não gosto", "me ajuda / me atrapalha".

Para estudantes surdos:

- Entrevistas em Libras por profissional habilitado;
- Vídeos para registro das respostas;
- Formulários com linguagem simples e recursos visuais.

Para estudantes cegos ou com baixa visão:

- Entrevistas em áudio;
- Questionários acessíveis;
- Mediação com audiodescrição.

Para estudantes dos anos finais do ensino fundamental ou EJA

- Formulários acessíveis (digitais ou impressos);
- Grupos focais;
- Autorretratos narrativos ("como vejo minha escola");
- Mapas de barreiras construídos pelos próprios estudantes.

Escuta de Famílias

A participação das famílias é prevista na LDB (1996), na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e nos Decretos nº 12.686 e 12.773/2025 como coautoras da educação inclusiva.

Considerando os diferentes contextos sociais das famílias, os processos de escuta precisam ser diversificados para que possam ser efetivos. Assim podem ser utilizados instrumentos e estratégias como:

- Formulários diagnósticos anuais;
- Entrevistas individuais presencial ou remota;
- Grupos focais por segmento;
- Roda de conversa com mediação qualificada;
- Reuniões de devolutiva do PEI;
- Questionários sobre acessibilidade e práticas pedagógicas;
- Escuta em espaços informais (acolhida, reuniões abertas);

Esses instrumentos devem ser adequados para identificar questões como:

- Barreiras percebidas na escola;
- Expectativas da família quanto à aprendizagem;
- Relação com professores e equipe gestora;
- Acesso ao transporte escolar;
- Apoios e cuidados necessários;
- Acesso ao AEE e qualidade do atendimento;
- Participação na vida escolar;
- Satisfação com a comunicação da escola;
- Sugestões para a política municipal.

O processo de escuta tem como finalidade subsidiar a construção de uma política educacional que assegure a educação integral a todos os estudantes. Por meio dessa escuta, é possível levantar evidências consistentes que orientem a tomada de decisões e a definição de prioridades. Para que cumpra plenamente seu papel, as contribuições coletadas precisam ser organizadas e sistematizadas em eixos ou categorias, de modo a revelar tendências, necessidades e potencialidades do território educacional, garantindo que a política seja construída de forma participativa, contextualizada e efetiva, tais como:

Acesso;

- Permanência;
- Participação;
- Aprendizagem;
- Atendimento Educacional Especializado
- Acessibilidade;
- Gestão democrática;
- Cultura escolar.

Diante dos dados e evidências, é preciso analisar recorrências de demandas ou potencialidades apontadas:

- Quais barreiras aparecem com mais frequência?
- Quais apoios são mais solicitados?
- Quais práticas são reconhecidas como efetivas?

Após a análise, o momento será para a construção de recomendações que deverão ser respondidas por meio da organização da política municipal, que identifica e orienta:

- formação docente;
- ampliação de acessibilidade;
- reorganização do AEE;
- melhoria da comunicação com famílias;
- protocolos de matrícula e permanência.

Considerando a devolutiva pública como essencial para o engajamento social e efetivação da política proposta, a secretaria precisa apresentar:

- relatório técnico;
- síntese das contribuições;
- ações propostas;
- cronograma de implementação.

Estruturação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva

EMENTA

Estruturação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva por meio da definição de princípios, objetivos e diretrizes, bem como da organização de fluxos, responsabilidades e protocolos institucionais. Fortalecimento da gestão democrática, da colaboração em rede e da articulação intersetorial, considerando a formação, a valorização e as condições de trabalho dos profissionais envolvidos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Estruturar os princípios, objetivos e diretrizes da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva, organizando fluxos, responsabilidades e protocolos que assegurem a gestão democrática, a colaboração em rede e a efetivação das práticas inclusivas no município.

CONTEÚDOS

- Princípios, objetivos e diretrizes da política;
- Definição do público da Educação Especial;
- Organização do AEE, PAEE e PEI;
- Ensino colaborativo;
- Formação continuada;
- Intersetorialidade e controle social.

Carga horária: 6 horas

Público-alvo:

Técnicos pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação
Gestores educacionais
Coordenadores de Educação Especial
Formadores locais
Representantes de secretarias municipais
Representantes de conselhos municipais

Orientações gerais para o (a) formador (a)

Caro(a) formador(a)

Inicie o encontro acolhendo o Grupo de Trabalho e retomando brevemente os objetivos do PMEEI, destacando a transição do diagnóstico (Encontro 2) para a fase de estruturação da política. Provoque a reflexão com as perguntas mobilizadoras, convidando o grupo a compreender o caráter estratégico deste encontro na transformação das evidências em diretrizes e decisões políticas.

Realize o estudo orientado das normativas que fundamentam a Política Municipal de Educação Especial Inclusiva, com centralidade no Decreto nº 12.773/2025, alinhando conceitualmente o GT sobre os elementos estruturantes de uma política pública inclusiva:

- Princípios da política;
- Objetivos;
- Diretrizes;
- Responsabilidades dos entes federados;
- Educação Especial como modalidade transversal.

Retome o diagnóstico produzido no Encontro 2 e oriente os participantes a relacionarem as barreiras identificadas com as necessidades de organização da política (fluxos, serviços, apoios, formação, gestão).

Organize os participantes em grupos para analisar:

- Como a política municipal responde (ou não) às barreiras levantadas;
- Quais lacunas estruturais precisam ser enfrentadas.

Conduza o grupo para a produção coletiva dos elementos estruturantes da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva, orientando o grupo a elaborar:

- Princípios da política;
- Objetivos gerais e específicos;
- Diretrizes organizadas por eixos (gestão, práticas pedagógicas, AEE, formação, intersetorialidade).

Utilize quadro orientador ou documento compartilhado para registro coletivo. Proponha a identificação e o desenho preliminar de tendo por objetivo dar concretude à política, garantindo clareza institucional e corresponsabilização quanto a:

- Fluxos de atendimento;
- Responsabilidades da Secretaria de Educação, unidades escolares, AEE, profissionais de apoio;
- Articulação com outras políticas públicas (saúde, assistência social, direitos humanos).

Finalize o encontro retomando os principais elementos estruturados, os consensos alcançados e os pontos que demandam aprofundamento. Oriente a sistematização dos registros produzidos e apresente os encaminhamentos para o próximo encontro assegurado continuidade ao processo e consolidar o Encontro 3 como base normativa da política municipal.

BLOCO DE QUESTÕES MOBILIZADORAS

- Que política municipal de Educação Especial Inclusiva precisamos construir para responder às barreiras e desafios identificados no diagnóstico?
- Como garantir fluxos claros e inclusivos?
- Quais responsabilidades cabem a cada ator?

PRODUTO ESPERADO

1. Minuta preliminar dos princípios, objetivos e diretrizes da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva;
2. Registro inicial de fluxos e responsabilidades institucionais.

SUGESTÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO

1. Sistematização dos registros produzidos pelos grupos;
2. Minuta preliminar dos princípios, objetivos e diretrizes da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva;
3. Registro inicial de fluxos e responsabilidades institucionais.



TEXTOS DE APOIO – Encontro 3

3.1 Princípios, objetivos e diretrizes da política

A Política Municipal de Educação Especial Inclusiva fundamenta-se em referenciais constitucionais, legais, pedagógicos e éticos que orientam a garantia do direito à educação de todos os estudantes, sem discriminação e com igualdade de oportunidades. Este documento deve estar estabelecido os princípios, objetivos e diretrizes estruturantes que organizam a política e orientam a implementação das ações em nível municipal.

Os objetivos estruturam a finalidade da política e norteiam a ação pública municipal para a efetivação do direito à educação inclusiva, portanto, deve:

- Garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes;
- Organizar e qualificar os serviços e apoios da Educação Especial;
- Eliminar barreiras que impedem a inclusão;
- Fortalecer práticas pedagógicas inclusivas;
- Garantir formação continuada dos profissionais da educação;
- Assegurar avaliação acessível, diversificada e processual;
- Promover cultura escolar anticapacitista;
- Articular ações intersetoriais.

Apresentar a organização de fluxos, responsabilidades, protocolos e instrumentos que orientem a gestão democrática e a prática inclusiva na educação municipal precisa ser realizada a partir dos dados e evidências conforme mencionado anteriormente, isso permite que os objetivos expressem com clareza o que a política pretende alcançar, orientando ações e planos que derivarão dela por meio de suas diretrizes que operacionalizem a implementação da política, orientando planejamento, gestão, prática pedagógica e monitoramento quanto:

- Matrícula em classe regular dos estudantes com deficiência;
- AEE: Atendimento Educacional Especializado – definições, finalidades, fluxos, organização e documentação;
- PAEE: Plano de Atendimento Educacional Especializado (orientador do trabalho pedagógico no AEE, na sala de recurso multifuncional e ações intersetoriais)
- PEI – Plano Educacional Individualizado (elaborado colaborativamente com o professor de referência, família e estudantes)
- Ensino colaborativo (colaboração pedagógica entre regente e professor de AEE)
- Formação docente e para equipe de apoio (plano de formação continuada em contexto de trabalho)
- Intersetorialidade: saúde, assistência social, direitos humanos (estudos de casos para elaboração de propostas colaborativas para eliminação de barreiras e garantia de direitos)
- Relação com conselhos municipais e mecanismos de controle social (criação de indicações e deliberações, a partir de estudos de dados e levantamento de evidências, com foco no fortalecimento das políticas educacionais inclusivas)

Estrutura física, recursos, acessibilidade e gestão operacional

EMENTA

Análise das condições de infraestrutura, recursos, acessibilidade e gestão operacional das unidades educacionais, considerando a acessibilidade universal e os apoios necessários à participação e à aprendizagem dos estudantes. Avaliação dos espaços físicos, dos recursos pedagógicos e da tecnologia assistiva como dimensões estruturantes da política de Educação Especial Inclusiva.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Analisar e planejar as condições de infraestrutura, recursos, acessibilidade e gestão operacional necessárias à garantia da participação, da aprendizagem e do atendimento educacional equitativo dos estudantes público da Educação Especial.

CONTEÚDOS

- Salas de Recursos Multifuncionais;
- Tecnologia Assistiva;
- Profissionais de apoio;
- Normas técnicas de acessibilidade;
- Financiamento e Fundeb.

Carga horária: 6 horas

Público-alvo:

Técnicos pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação
Gestores educacionais
Coordenadores de Educação Especial
Formadores locais
Representantes de secretarias municipais
Representantes de conselhos municipais

Orientações gerais para o (a) formador (a)

Caro(a) formador(a)

Inicie o encontro acolhendo o Grupo de Trabalho e retomando brevemente os principais avanços do Encontro 3, destacando que a política inclusiva se materializa, de forma concreta, nas condições físicas, nos recursos e na organização operacional da rede. Provoque a reflexão com a perguntas mobilizadoras e sensibilize o grupo para compreender a acessibilidade e os recursos como direitos educacionais e dimensões estruturantes da política pública.

Realize um estudo orientado das normativas relacionadas à acessibilidade e aos apoios educacionais, com destaque para o Decreto nº 12.773/2025 e os textos de apoio do guia, abordando:

- Acessibilidade universal (arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal);
- Recursos de tecnologia assistiva;
- Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Profissionais de apoio e serviços de suporte;
- Gestão operacional como responsabilidade do sistema educacional.

Alinhe com o grupo o entendimento sobre acessibilidade e recursos como componentes indissociáveis da garantia do direito à educação inclusiva. Retome o diagnóstico produzido no Encontro 2 e os encaminhamentos do Encontro 3, orientando o grupo a analisar:

- As condições físicas das unidades escolares;
- A existência e organização das Salas de Recursos Multifuncionais;
- A disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnologia assistiva;
- A atuação dos profissionais de apoio;
- A articulação entre infraestrutura, gestão e práticas pedagógicas.

Organize os participantes em grupos para identificar fragilidades, desigualdades territoriais e potencialidades existentes, levando-os a reconhecer como as condições estruturais e operacionais impactam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Conduza a construção coletiva de indicadores relacionados à infraestrutura, acessibilidade e recursos, orientando o grupo a definir:

- Critérios de qualidade e equidade;
- Evidências necessárias para monitoramento;
- Demandas prioritárias de curto, médio e longo prazo.

Solicite que façam os registros em um quadro orientador ou documento compartilhado para transformar a análise da realidade em subsídios concretos para o planejamento da política municipal, quanto ao Planejamento Operacional. Oriente o grupo a refletir sobre:

- Planejamento de investimentos;
- Gestão dos recursos humanos e materiais;
- Articulação intersetorial (saúde, assistência social, direitos humanos);
- Regime de colaboração.

Estimule a identificação de ações exequíveis e corresponsáveis, de forma a garantir que a política municipal tenha viabilidade operacional e sustentabilidade.

Finalize o encontro retomando os principais consensos, os indicadores definidos e as demandas priorizadas. Oriente a sistematização dos registros produzidos e apresente os encaminhamentos para o próximo encontro.

BLOCO DE QUESTÕES MOBILIZADORAS

- 1..De que forma os espaços, os recursos e a organização da rede municipal favorecem ou limitam a inclusão dos estudantes?
- 2.Os espaços garantem acessibilidade universal?
- 3.Os recursos atendem às necessidades reais?

PRODUTO ESPERADO

- 1.Conjunto preliminar de indicadores de infraestrutura, acessibilidade e recursos;
- 2.Registro das demandas estruturais e operacionais da rede municipal;
- 3.Subsídios para o planejamento de investimentos e ações intersetoriais.

SUGESTÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO

- 1.Construção de indicadores relacionados à infraestrutura, acessibilidade e recursos;
- 2.Sistematização das demandas e necessidades estruturais identificadas;
- 3.Elaboração de subsídios para o planejamento de investimentos e ações operacionais.



TEXTO DE APOIO – 4º encontro

A infraestrutura escolar, a acessibilidade e a gestão operacional na Educação Especial Inclusiva

A infraestrutura escolar constitui um elemento essencial para a garantia do direito à educação e para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme evidenciado por estudos sobre o impacto dos ambientes escolares no processo de ensino-aprendizagem, espaços físicos adequados, acessíveis, seguros e pedagogicamente planejados influenciam diretamente o desempenho dos estudantes, o engajamento escolar e a qualidade das práticas docentes.

No contexto da Educação Especial Inclusiva, a infraestrutura assume um papel ainda mais estratégico, pois está diretamente relacionada à eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas que, assim como as barreiras comunicacionais e atitudinais, historicamente têm limitado o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. A ausência de rampas, corrimãos, sanitários acessíveis, sinalização adequada, mobiliário adaptado e recursos pedagógicos acessíveis configura-se como um dos principais entraves à inclusão efetiva.

Ao tratar da infraestrutura escolar, é importante destacar que ela não se restringe à dimensão física visível, mas envolve também aspectos organizacionais, tecnológicos e pedagógicos. Isso inclui a disponibilidade de materiais didáticos, recursos tecnológicos, bibliotecas, laboratórios, espaços de convivência e ambientes que favoreçam a interação e a socialização. Essa compreensão amplia o olhar sobre acessibilidade, alinhando-se à perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem e aos princípios da educação inclusiva.

Estudos sobre a temática reforçam que escolas seguras, confortáveis, limpas, acessíveis e estimulantes apresentam melhores resultados de aprendizagem, além de favorecerem o bem-estar de estudantes e profissionais. Para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, essas condições são determinantes para a participação plena nas atividades escolares e para o desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a gestão operacional da Educação Especial Inclusiva deve estar diretamente articulada ao planejamento da infraestrutura escolar e ao financiamento da política educacional. A efetivação de ambientes acessíveis e inclusivos exige investimentos contínuos e planejados em edificações, adequações arquitetônicas, mobiliários, tecnologia assistiva, materiais pedagógicos acessíveis e manutenção dos espaços escolares. O financiamento, portanto, não pode ser compreendido como ação pontual, mas como dimensão estruturante da política pública, integrada ao planejamento educacional e às metas definidas no âmbito municipal.

A insuficiência ou a descontinuidade de recursos financeiros compromete a implementação das ações previstas, amplia desigualdades territoriais e limita a capacidade dos municípios de responder às necessidades reais dos estudantes público da Educação Especial. Por outro lado, a vinculação do financiamento a diagnósticos consistentes, indicadores claros e mecanismos de monitoramento favorece a transparência, o controle social e a tomada de decisão baseada em evidências, fortalecendo a gestão democrática da política educacional.

No âmbito da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva, a análise das condições físicas e operacionais das unidades educacionais deve ser acompanhada da definição de indicadores, metas e estratégias de financiamento, bem como de mecanismos de monitoramento contínuo da aplicação dos recursos. Avaliar a infraestrutura vai além da verificação de conformidades técnicas, pois implica em compreender de que modo os investimentos realizados contribuem para a eliminação de barreiras, o fortalecimento das práticas inclusivas e a garantia de condições equitativas de aprendizagem.

Por fim, é fundamental reconhecer que a construção de uma escola inclusiva é um processo contínuo, que se fortalece a partir da convivência com a diversidade e da capacidade institucional de planejar, investir, monitorar e avaliar de forma sistemática. Assim, assegurar financiamento adequado, gestão operacional eficiente e processos permanentes de acompanhamento constitui condição indispensável para a consolidação da Educação Especial Inclusiva como política pública de Estado, orientada pela equidade, pela justiça social e pelo direito à educação de todos e de cada estudante.

Monitoramento, avaliação e implementação da Política

EMENTA

Construção coletiva de mecanismos de monitoramento, avaliação e implementação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva. Definição de indicadores de qualidade e equidade, estratégias de acompanhamento institucional e fortalecimento da cultura de uso de dados no planejamento, na gestão e no aprimoramento contínuo da política pública.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Construir mecanismos de monitoramento, avaliação e implementação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva, fortalecendo a cultura de uso de dados, a transparência e a sustentabilidade da política pública.

CONTEÚDOS

- Indicadores de qualidade e equidade;
- Monitoramento participativo;
- Transparência e controle social;
- Cronograma de implementação.

Carga horária: 6 horas

Público-alvo:

Técnicos pedagógicos das Secretarias Municipais de Educação
Gestores educacionais
Coordenadores de Educação Especial
Formadores locais
Representantes de secretarias municipais
Representantes de conselhos municipais

Orientações gerais para o (a) formador (a)

Caro(a) formador(a)

Inicie o encontro acolhendo o Grupo de Trabalho e retomando brevemente o percurso realizado até aqui, destacando que este momento representa a transição da formulação para a implementação da política. Provoque a reflexão com as perguntas mobilizadoras, sensibilizando o grupo para compreender o monitoramento e a avaliação como instrumentos de qualificação e sustentabilidade da política pública.

Dê continuidade ao estudo orientado das normativas que tratam do monitoramento e da avaliação das políticas públicas educacionais, com centralidade no Decreto nº 12.773/2025, abordando:

- Avaliação como processo institucional, contínuo e formativo;
- Monitoramento como acompanhamento sistemático da política;
- Uso ético e responsável de dados;
- Transparência, participação social e controle social.

Alinhar conceitualmente o GT sobre o papel do monitoramento e da avaliação na efetivação da educação inclusiva, superando práticas meramente burocráticas ou punitivas.

Retome os produtos dos encontros anteriores (diagnóstico, diretrizes, indicadores e demandas) e oriente o grupo a analisar:

- Quais ações e metas precisam ser monitoradas;
- Quais indicadores são estratégicos para acompanhar a política;
- Quais dados já existem e quais precisam ser produzidos.

Organize os participantes em grupos para identificar prioridades de acompanhamento, de maneira a garantir que o sistema de monitoramento esteja diretamente vinculado às metas e diretrizes da política municipal.

Conduza a construção coletiva do Painel Municipal de Monitoramento e Avaliação da Educação Especial Inclusiva, registrando em um quadro orientador ou documento compartilhado, propondo que definiam:

- Indicadores de qualidade e equidade;
- Fontes de dados;
- Periodicidade de acompanhamento;
- Responsáveis pelo monitoramento;
- Formas de socialização das informações.

Saliente a importância da estruturação de um sistema de monitoramento claro, viável e alinhado às prioridades da política municipal. Assim, oriente-os a refletir e registrar:

- Estratégias de implementação da política;
- Cronograma inicial;
- Articulação entre setores e instâncias;
- Mecanismos de revisão e aprimoramento contínuo.

Estimule a definição de responsabilidades institucionais e de estratégias de acompanhamento participativo, assegurando que a política municipal tenha viabilidade prática e sustentabilidade ao longo do tempo.

Finalize o encontro retomando os principais consensos, os indicadores definidos e as estratégias de implementação acordadas. Oriente a sistematização final dos registros produzidos ao longo de todo o percurso formativo.

Sistematize o Encontro 5 como etapa de fechamento do processo formativo e de preparação para a institucionalização da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva.

BLOCO DE QUESTÕES MOBILIZADORAS

1. Como garantir que a Política Municipal de Educação Especial Inclusiva seja efetivamente implementada, acompanhada e continuamente aprimorada?
2. Quais indicadores são essenciais?

PRODUTO ESPERADO

1. Painel Municipal de Monitoramento e Avaliação da Educação Especial Inclusiva;
2. Estratégias e cronograma inicial de implementação da política;
3. Definição de responsabilidades e fluxos de acompanhamento.

SUGESTÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PROCESSO

1. Elaboração do Painel Municipal de Indicadores da Educação Especial Inclusiva;
2. Definição de responsabilidades, estratégias e periodicidade de monitoramento;
3. Sistematização das orientações para a implementação, avaliação e revisão contínua da política municipal.



TEXTO DE APOIO – 5º encontro

Monitoramento, Avaliação e Implementação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva

A implementação efetiva da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva está diretamente relacionada à existência de mecanismos consistentes de financiamento, monitoramento e avaliação. O artigo “O financiamento da educação especial no plano nacional de educação (2014–2024): entraves e desafios”, de França e Prieto (2025), evidencia que, embora a Educação Especial seja reconhecida como direito e como modalidade transversal da educação básica, persistem fragilidades estruturais na forma como os recursos são planejados, executados e acompanhados nos sistemas educacionais.

O financiamento da Educação Especial Inclusiva deve ser compreendido como condição material indispensável para a garantia do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Isso envolve investimentos contínuos na formação de profissionais, na adequação da infraestrutura, na aquisição de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, na organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no fortalecimento das redes de apoio intersetoriais (FRANÇA; PRIETO, 2025).

As autoras destacam que um dos principais entraves enfrentados pelos municípios é a fragmentação do financiamento, frequentemente dissociada do planejamento educacional e das metas estabelecidas nos planos e políticas públicas. Em diversos contextos, os recursos destinados à Educação Especial não estão claramente vinculados às estratégias de implementação, o que dificulta a avaliação de sua efetividade e compromete a sustentabilidade das ações ao longo do tempo. Essa realidade reforça a necessidade de alinhar planejamento, orçamento e execução como dimensões indissociáveis da política pública.

Outro aspecto relevante apontado no estudo refere-se à importância do monitoramento sistemático dos recursos e das ações desenvolvidas. A ausência de indicadores claros e de processos contínuos de acompanhamento fragiliza a transparência, a tomada de decisão baseada em evidências e o exercício do controle social. Nesse sentido, o monitoramento não deve ser compreendido apenas como exigência administrativa, mas como instrumento político-pedagógico de qualificação da gestão educacional e de garantia de direitos.

A avaliação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva, conforme discutido por França e Prieto (2025), precisa considerar não apenas a execução financeira, mas também os impactos das ações na trajetória escolar dos estudantes. Avaliar significa analisar se os investimentos realizados têm contribuído para a redução de barreiras, para a melhoria das condições de atendimento, para o fortalecimento das práticas inclusivas e para a promoção da equidade nos territórios.

O artigo também evidencia a relevância da corresponsabilização entre os entes federados no financiamento da Educação Especial, destacando que o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios é fundamental para enfrentar desigualdades regionais e assegurar a sustentabilidade das políticas inclusivas. Essa articulação deve refletir-se tanto na definição de responsabilidades quanto na construção de estratégias conjuntas de apoio técnico e financeiro.

Assim, torna-se imprescindível um olhar atento para o financiamento, o monitoramento e a avaliação como dimensões estratégicas da implementação da Política Municipal de Educação Especial Inclusiva. A construção de indicadores, a definição de metas factíveis, a identificação de fontes de financiamento e o estabelecimento de mecanismos contínuos de acompanhamento são passos essenciais para assegurar que a política não se limite ao campo normativo, mas se materialize em ações concretas, sustentáveis e comprometidas com o direito à educação de todos e de cada estudante.

Considerações Finais

A construção de uma Política Municipal de Educação Especial Inclusiva constitui um processo coletivo, ético e político que exige compromisso permanente com a garantia do direito à educação de todos e de cada estudante. Ao longo deste Guia, são apresentados aos municípios subsídios normativos, conceituais e operacionais que apoiam a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação de políticas educacionais alinhadas à perspectiva inclusiva, com centralidade no Decreto nº 12.773/2025 e nas demais normativas nacionais vigentes.

O percurso formativo aqui apresentado reafirma que a Educação Especial Inclusiva não se restringe a ações pontuais, serviços isolados ou respostas individualizadas às diferenças, mas se constitui como política pública de Estado, transversal a todas as etapas e modalidades da educação. Essa política demanda planejamento baseado em evidências, gestão democrática, articulação intersetorial e corresponsabilização entre os entes federados, as instituições educacionais e os diferentes setores das políticas públicas.

Ao promover estudos, diagnósticos, identificação de barreiras, definição de diretrizes, estruturação de fluxos, construção de indicadores e mecanismos de monitoramento, este Guia contribui para o fortalecimento de culturas, políticas e práticas inclusivas nos territórios. Destaca-se, nesse processo, a centralidade do Modelo Social da Deficiência, que desloca o foco das limitações individuais para a responsabilidade coletiva na eliminação de barreiras e na criação de ambientes educacionais acessíveis, equitativos e acolhedores.

Espera-se que os produtos resultantes desse percurso, que envolve diagnósticos locais, mapas de barreiras, diretrizes, protocolos, planos de acessibilidade, indicadores e a minuta da política municipal, se consolidem como instrumentos vivos de gestão e transformação da realidade educacional, orientando decisões pedagógicas, administrativas e políticas comprometidas com a equidade, a justiça social e a valorização da diversidade humana.

A efetivação da Educação Especial Inclusiva é um processo contínuo, que se constrói no cotidiano das redes de ensino, nas práticas escolares, nas relações humanas e na escuta sensível das crianças, dos estudantes, das famílias e dos profissionais. Que este Guia se consolide como referência, apoio e inspiração para que os municípios avancem na construção de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos, garantindo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos, com dignidade, pertencimento e qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Struggles for Equity in Education. In: MENINO-MENCIA, G. F. et al. Estudos Desenvolvidos Tendo como Base o Documento Index Para a Inclusão. Rev. bras. educ. espec. Marília , v. 25, n. 2, p. 319-336, abr. 2019 . Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000200319&lng=pt&nrm=iso. Acesso em jan. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: jan. de 2026.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos ético-políticos-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: jan de 2026.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolida normas de proteção e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_99.pdf Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jun. 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2001/decretolegislativo-198-13-junho-2001-337086-convencao-1-pl.html> Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEBo201.pdf> Acesso em: jan de 2026.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 jul. 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de outubro de 2002. Aprova o projeto da grafia Braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 2002. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9873> Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 nov. 2003. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em: jan de 2026.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao-razoas-principios-e-programas/> Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm Acesso em: jan de 2026.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Gabinete. Nota Técnica nº 06/2011 – MEC/SEESP/GAB. Avaliação de estudante com deficiência intelectual. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/legislacao/nota-tecnica-no-06-2011-mec-seesp-dpee/> Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 2/2013, de 23 de janeiro de 2013. Responde à consulta sobre a possibilidade de aplicação de "terminalidade específica" nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2013> Acesso em: jan de 2026.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Presidência da República. 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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13234.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Decreto nº 11.704, de 14 de setembro de 2023. Institui a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 set. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11704.htm Acesso em: jan de 2026.

Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 51, de 6 de dezembro de 2023. Dispõe sobre as diretrizes para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação no âmbito da Educação Especial. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 dez. 2023. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192 Acesso em: jan de 2026.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 50/2023, de 5 de dezembro de 2023. Dispõe sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas voltadas ao atendimento das especificidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo sua inclusão e desenvolvimento em ambientes educacionais. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192 Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: jan de 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República, [2025]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: jan de 2026.

CALDAS, C. de S. O.; et al. Capacitismo e a inclusão social da pessoa com deficiência: uma revisão integrativa. Revista CEFAC, v. 27, n. 2, e5824, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20252725824>. Acesso em: jan. 2026.

CARVALHO, C. C. Identidade e intimidade: um percurso histórico dos conceitos psicológicos. Análise Psicológica, Lisboa, v. 17, n. 4, p. 727-741, 1999. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/aps/v17n4/v17n4a09.pdf>. Acesso em: jan. 2026.

JANNUZZI, G. de M. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2006.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIMA e SILVA, J. G. de B.; MENDES, E. G. Serviço Social e Consultoria Colaborativa: fortalecendo a luta anticapacitista no cotidiano escolar. In: MENDES, E. G. (Org.). Consultoria Colaborativa Escolar: o apoio dos profissionais da equipe multidisciplinar à educação Inclusiva. 1 ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2025.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS); BANCO MUNDIAL. Relatório mundial sobre a deficiência (World Report on Disability). São Paulo: The World Bank, 2011. Disponível em: https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wpcontent/uploads/2020/09/9788564047020_por.pdf. Acesso em: jan. 2026.

PICCOLO, G. M. Capacitismo: uma categoria útil para a análise histórica das marginalizações sociais. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 39, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/39015/2024> . Acesso em: jan. 2026.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0155>. Acesso em: jan. 2026.

TOMLINSON, C. Differentiated Instruction and Inclusive Education. In: SANTOS, K. da S.; MENDES, E. G. Ensinar a Todos e a Cada Um em Escolas Inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40-50, jul. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000300040&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: jan. 2026.

ANEXO I
QUADRO SÍNTESE DOS FUNDAMENTOS LEGAIS E CONCEITUAIS
DA POLÍTICA MUNICIPAL

| NORMATIVA | FOCO CENTRAL | DIRETRIZES CHAVE PARA A POLÍTICA MUNICIPAL |
|---|--|---|
| <i>Constituição Federal (1988)</i> | Direito à educação e regime de colaboração | Educação como direito de todos; igualdade de condições de acesso e permanência; oferta obrigatória de AEE; regime de colaboração entre União, Estados e Municípios; prioridade absoluta a crianças e adolescentes; vedação à discriminação. |
| <i>LDB – Lei 9.394/1996</i> | Educação Especial como modalidade transversal | Matrícula obrigatória na escola regular; AEE como serviço complementar; responsabilidade municipal na organização do atendimento; formação de professores; adaptações razoáveis; acessibilidade. |
| <i>LBI – Lei 13.146/2015</i> | Modelo social; eliminação de barreiras | Obrigação de eliminar barreiras; acessibilidade integral; adaptações razoáveis; proibição de segregação; PEI; orientações sobre bullying e capacitismo; responsabilidade do Estado em assegurar participação plena. |
| <i>PNE – Meta 4 (Lei 13.005/2014)</i> | Universalização da educação inclusiva | Matrícula universal em classe comum; expansão e qualificação do AEE; formação continuada; acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional; intersetorialidade; planos municipais alinhados ao PNE. |
| <i>Decreto 6.949/2009 (Convenção/ONU)</i> | Educação inclusiva como direito humano | Deficiência pela interação com barreiras; vedação à exclusão escolar; acessibilidade plena; suportes individualizados; tecnologia assistiva; formação de profissionais; direitos humanos como base. |
| <i>Decreto 7.611/2011</i> | Regulamentação do AEE | AEE como complementar e não substitutivo; ocorrido no contraturno; matrícula simultânea (escola regular + AEE); diretrizes para SRM; articulação entre professores; cuidado para não retirar da sala regular. |
| <i>Resolução CNE/CEB nº 4/2009</i> | Diretrizes operacionais da Educação Especial | Definição do público-alvo; escolarização em classe comum; implantação do PEI; serviços de apoio; fluxos; formação docente; orientação para altas habilidades e transtornos do desenvolvimento; eliminação de barreiras. |
| <i>Decretos nº 12.686 e 12.773/2025 (Nova PNEE)</i> | Estruturação e gestão nacional da política | Diretrizes obrigatórias para políticas municipais; ensino colaborativo; PEI; avaliação funcional; acessibilidade universal; TA; fluxos e protocolos; regime de colaboração; indicadores e monitoramento; financiamento. |

Nota – Deverão ser incluídas as normativas municipais pertinentes (exemplo: PMPI, Política Municipal de Educação Integral etc.).

ANEXO II**Diagnóstico situacional preliminar da Educação Especial no município****1. IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR**

- Município: _____
- Unidade escolar: _____
- Código INEP: _____
- Gestor(a): _____
- Contato: _____
- Data da avaliação: ____/____/____
- Avaliadores: _____

2. EIXO 1 – ACESSO**2.1 Matrícula e Identificação dos Estudantes**

| Indicador | Sim | Parcial | Não | Observações |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|
| A matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) é garantida sem restrições. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Não há registro de negativa de matrícula para estudantes PAEE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Existe levantamento atualizado dos estudantes PAEE por tipo de deficiência, transtorno ou altas habilidades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Há monitoramento da trajetória escolar desses estudantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

2.2 Acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)

| Indicador | Sim | Parcial | Não | Observações |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|
| Todos os estudantes que necessitam do AEE frequentam regularmente. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Há vagas suficientes nos turnos compatíveis com a rotina escolar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| O PEI orienta o trabalho do AEE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Há articulação entre professor do AEE e da sala comum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

3. EIXO 2 – PERMANÊNCIA**3.1 Acessibilidade Física (Arquitetônica)**

| Indicador | Sim | Parcial | Não | Observações |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|
| Rotas acessíveis entre entrada, salas, AEE, refeitório, quadra e banheiros. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Rampas, corrimãos e elevadores adequados. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Portas e mobiliário adaptado à diversidade corporal. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Sinalização tátil, visual e auditiva. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

3.2 Acessibilidade Comunicacional

| Indicador | Sim | Parcial | Não | Observações |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|
| Materiais em múltiplos formatos (visual, tátil, Libras, audiodescrição). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Intérprete de Libras quando necessário. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

| <i>Indicador</i> | Sim | Parcial | Não | Observações |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|
| Comunicação institucional acessível (avisos, reuniões). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

3.3 Apoio e Serviços

| <i>Indicador</i> | Sim | Parcial | Não | Observações |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|
| Há profissionais de apoio escolar quando documentado e necessário. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| O transporte escolar é acessível. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| A escola acolhe as necessidades de saúde, alimentação e mobilidade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

4. EIXO 3 – PARTICIPAÇÃO

4.1 Cultura Escolar e Clima Inclusivo

| <i>Indicador</i> | Sim | Parcial | Não | Observações |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|
| A equipe escolar demonstra altas expectativas sobre o potencial dos estudantes PAEE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Não há práticas segregadoras (salas separadas, exclusões de atividades). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| As famílias participam da construção do PEI e das decisões pedagógicas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| O estudante participa de atividades curriculares e extracurriculares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

4.2 Práticas Pedagógicas Inclusivas

| <i>Indicador</i> | Sim | Parcial | Não | Observações |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|
| Uso de diversificação didática (DUA). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Registros constantes sobre evolução (portfólio, relatórios, PEI). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Atividades são planejadas com flexibilizações sem reduzir expectativa de aprendizagem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Há colaboração entre professores, AEE e equipe gestora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

5. EIXO 4 – APRENDIZAGEM

5.1 Avaliação

| <i>Indicador</i> | Sim | Parcial | Não | Observações |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|
| A avaliação considera os objetivos individualizados do PEI. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Estratégias de avaliação são diversificadas (orais, práticas, visuais). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Há registro sistemático de avanços e necessidades. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

5.2 Progresso e Desenvolvimento

| <i>Indicador</i> | Sim | Parcial | Não | Observações |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|
| O estudante demonstra avanços no currículo e/ou nas habilidades funcionais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

| <i>Indicador</i> | Sim | Parcial | Não | Observações |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|
| A escola acompanha e revisa periodicamente os objetivos do PEI. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

6. EIXO 5 – FORMAÇÃO DOCENTE

| <i>Indicador</i> | Sim | Parcial | Não | Observações |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|
| Professores recebem formação continuada em educação inclusiva. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| A equipe recebe formação sobre DUA, PEI e práticas colaborativas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Há formação específica para professores do AEE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

7. EIXO 6 – RECURSOS E INFRAESTRUTURA DO AEE

| <i>Indicador</i> | Sim | Parcial | Não | Observações |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|
| Sala de Recursos Multifuncionais equipada e em funcionamento. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Tecnologia Assistiva adequada às necessidades dos estudantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |
| Materiais pedagógicos acessíveis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | |

8. SÍNTESE DO DIAGNÓSTICO

- Principais avanços identificados: _____
- Principais barreiras: _____
- Recomendações prioritárias: _____
- Ações imediatas sugeridas: _____

9. CLASSIFICAÇÃO GERAL DA ESCOLA

(para fins de acompanhamento da secretaria)

| Nível | Descrição | Avaliação |
|----------------------------|--|--------------------------|
| Nível 4 – Excelente | Inclusão efetiva; poucas barreiras; práticas consolidadas. | <input type="checkbox"/> |
| Nível 3 – Bom | Identifica barreiras e possui práticas parciais. | <input type="checkbox"/> |
| Nível 2 – Básico | Muitas barreiras; implementação limitada. | <input type="checkbox"/> |
| Nível 1 – Crítico | Barreiras graves; exclusão ou segregação. | <input type="checkbox"/> |

ANEXO III

Minuta preliminar da política municipal de educação especial inclusiva

Versão preliminar para discussão interna – 2026

Município de _____

Secretaria Municipal de Educação

1. APRESENTAÇÃO

A Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Município de _____ nasce do compromisso ético e constitucional de garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos o direito humano à educação, sem discriminação e em igualdade de oportunidades. Inspirada no modelo social da deficiência, esta política reconhece que a exclusão não reside no sujeito, mas nas barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e organizacionais presentes no cotidiano escolar.

Fundamentada no que dispõe a Constituição Federal (Art. 205–208), a LDB (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei 13.146/2015), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto 6.949/2009) e a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva – PNEEI (Decreto 12.773/2025), esta minuta apresenta diretrizes e ações estruturantes para consolidar, no município, uma educação equitativa, inclusiva, anticapacitista e baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

Esta política propõe que a educação especial não seja um serviço paralelo, mas um sistema de apoio transversal, que permeia todas as etapas, modalidades e espaços educativos da rede municipal.

2. JUSTIFICATIVA

O Município de _____ enfrenta desafios relacionados à garantia do direito à educação para estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). Entre os desafios identificados pelo diagnóstico inicial, destacam-se:

- ✓ barreiras arquitetônicas e comunicacionais que limitam o acesso pleno;
- ✓ práticas pedagógicas ainda centradas na homogeneização;
- ✓ ausência de formação contínua estruturada e com base no DUA;
- ✓ pouca articulação entre sala comum, AEE e famílias;
- ✓ fragilidades na produção e uso do Plano Educacional Individualizado (PEI);
- ✓ insuficiência de recursos, apoio técnico e acessibilidade curricular;
- ✓ lacunas na escuta qualificada de famílias e estudantes;
- ✓ ausência de monitoramento permanente e indicadores de equidade.

Justifica-se, portanto, a elaboração de uma política que organize, normatize e fortaleça as práticas inclusivas no município, garantindo equidade, acessibilidade, combate ao capacitismo e participação social.

3. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL E CONCEITUAL

A política se baseia nas seguintes normativas:

- ✓ Constituição Federal (Art. 205–208)
- ✓ LDB (Lei 9.394/1996)
- ✓ Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146/2015
- ✓ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006)
- ✓ Decreto 6.949/2009
- ✓ Decreto 12.773/2025 – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
- ✓ Resolução CNE/CEB nº 4/2009
- ✓ PNE (Meta 4)
- ✓ Plano Municipal de Educação

Conceitos centrais da política

- ✓ **Educação Inclusiva:** direito de todos os estudantes aprenderem em classes comuns.

- ✓ **Modelo Social da Deficiência:** deficiência resulta da interação entre o sujeito e as barreiras do ambiente.
- ✓ **DUA:** Desenho Universal da Aprendizagem - abordagem pedagógica que planeja para a diversidade desde o início.
- ✓ **Capacitismo:** discriminação baseada na ideia de normalidade.
- ✓ **PEI:** Plano Educacional Individualizado - instrumento de planejamento pedagógico individualizado.
- ✓ **AEE:** Atendimento Educacional Especializado - serviço complementar ou suplementar para eliminar barreiras.

4. PRINCÍPIOS DA POLÍTICA

1. **Equidade** como princípio estruturante.
2. **Combate ao capacitismo** em todas as instâncias da rede.
3. **Educação em classes comuns**, com apoios necessários.
4. **DUA como base pedagógica transversal.**
5. **Acessibilidade plena** (arquitetônica, comunicacional, pedagógica e digital).
6. **Participação da família e do estudante.**
7. **Formação continuada permanente e articulada.**
8. **Gestão democrática e intersetorial.**
9. **Avaliação centrada no desenvolvimento integral.**

5. DIRETRIZES DA POLÍTICA

5.1 Diretrizes Gerais

- ✓ Todos os estudantes PAEE devem estar matriculados em classes comuns.
- ✓ Serviços especializados são complementares.
- ✓ Adaptações devem seguir o DUA, evitando práticas segregadoras.
- ✓ A escola deve eliminar barreiras e promover acessibilidade universal.

5.2 Diretrizes Pedagógicas

- ✓ Uso sistemático do DUA no planejamento.
- ✓ PEI obrigatório, revisado semestralmente.
- ✓ Ensino colaborativo - articulação entre professores.
- ✓ Avaliação diversificada e acessível.

5.3 Diretrizes de Acessibilidade

- ✓ Inventário contínuo de barreiras.
- ✓ Acessibilidade plena nos espaços e materiais.
- ✓ Tecnologia assistiva operacionalizada.

6. INDICADORES DE ACESSO, PERMANÊNCIA, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

7. ORGANIZAÇÃO DO AEE

- ✓ Funcionamento da SRM
- ✓ Fluxo de encaminhamento
- ✓ Articulação com sala comum
- ✓ Atribuições dos profissionais
- ✓ Uso de relatórios e PEI
- ✓ Monitoramento

8. FORMAÇÃO DOCENTE

Conteúdos estruturantes:

- ✓ DUA
- ✓ PEI
- ✓ Educação anticapacitista
- ✓ Práticas colaborativas e ensino colaborativo

- ✓ AEE na perspectiva inclusiva
- ✓ Tecnologia assistiva
- ✓ Avaliação diversificada

A formação deve ser permanente, sistemática e vinculada à política.

9. ACESSIBILIDADE E ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS

(Arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e digitais).
Inclui protocolos claros e padronizados.

10. ESCUTA QUALIFICADA DE ESTUDANTES E FAMÍLIAS

Procedimentos, protocolos e periodicidade.

11. GOVERNANÇA, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

- ✓ Comitê Municipal de Educação Inclusiva
- ✓ Indicadores anuais
- ✓ Devolutiva pública
- ✓ Planejamento plurianual
- ✓ Revisão da política (definir o prazo)

12. FINANCIAMENTO

- ✓ Revisão orçamentária
- ✓ Uso do FUNDEB
- ✓ Parcerias intersetoriais
- ✓ Equipamentos, TA, formação, acessibilidade

13. ANEXOS OPERACIONAIS

- ✓ Anexo 1 – Instrumento de Diagnóstico Municipal
- ✓ Anexo 2 – Protocolo de Escuta Qualificada
- ✓ Anexo 3 – Modelo de PEI (baseado no DUA)
- ✓ Anexo 4 – Inventário Municipal de Barreiras
- ✓ Anexo 5 – Indicadores de Monitoramento da Política
- ✓ Anexo 6 – Diretrizes para AEE e ensino colaborativo
- ✓ Anexo 7 – Organizadores de Formação Continuada

ANEXO IV

Fluxo de construção do PAEE e PEI

A elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI) envolve diferentes etapas, com participação dos profissionais da escola, da família e da rede de apoio.

Etapas do Fluxo:

- 1. Identificação e matrícula do(a) estudante**
 - Registro de informações relevantes sobre o histórico escolar, diagnóstico (quando houver) e observações pedagógicas.
 - Responsáveis: Secretaria Escolar, Coordenação Pedagógica.
- 2. Solicitação de Avaliação Educacional**
 - Encaminhamento para avaliação pedagógica e funcional.
 - Responsáveis: Professores(as) regentes, Coordenação Pedagógica, AEE.
- 3. Elaboração do PAEE**
 - Documento institucional que descreve os serviços e recursos ofertados pela escola para garantir o atendimento do(a) estudante.
 - Responsáveis: Coordenação Pedagógica, Professor(a) do AEE, Equipe Gestora.
 - Modelo: Título, Identificação do(a) estudante, Histórico, Serviços ofertados, Profissionais envolvidos, Rede de Apoio, Plano de ação institucional.
- 4. Elaboração do PEI**
 - Documento pedagógico individual, com metas, estratégias e recursos específicos para o(a) estudante.
 - Responsáveis: Professor(a) do AEE, Professores(as) regentes, Coordenação, Família, com contribuições da equipe multiprofissional.
 - Modelo: Dados do(a) estudante, Caracterização, Habilidades e necessidades, Estratégias pedagógicas, Recursos e apoios, Metas e avaliação.
- 5. Reunião de validação**
 - Apresentação e validação conjunta do PEI e PAEE com a família e profissionais envolvidos.
 - Registro de consentimento e encaminhamentos.
- 6. Implementação e acompanhamento**
 - Monitoramento das ações previstas, com registros periódicos.
 - Reuniões bimestrais de revisão e ajustes, com participação da família.
- 7. Revisão anual ou conforme necessidade**
 - Atualização do PEI e PAEE conforme o desenvolvimento do(a) estudante.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer compromisso coletivo, formação continuada, planejamento pedagógico intencional e escuta ativa das famílias e dos(as) estudantes. Assim, a constituição do Plano de Atendimento Educacional Especializado deve ser um instrumento de fortalecimento das práticas educativas, com foco na equidade, no respeito à diversidade e no direito à aprendizagem de todos(as).

ANEXO V

Modelo de Portaria

Dispõe sobre a nomeação da Comissão Municipal Intersetorial para Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação Especial – PMEE, e dá outras providências.

O(A) PREFEITO(A) DO MUNICÍPIO DE _____, no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Lei Orgânica Municipal,

CONSIDERANDO o disposto no art. 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, que garantem o direito à educação inclusiva e ao atendimento educacional especializado prioritariamente na rede regular de ensino;

CONSIDERANDO o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com status constitucional;

CONSIDERANDO a Lei Federal nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015);

CONSIDERANDO o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o AEE;

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB nº 4/2009;

CONSIDERANDO o Decreto nº 12.773/2025 – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva;

RESOLVE:

Art. 1º – Fica nomeada a Comissão Municipal Intersetorial para Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação Especial – PMEE.

Art. 2º – A Comissão Municipal Intersetorial será composta por representantes titulares e suplentes das seguintes instâncias:

I – Secretaria Municipal de Educação (coordenação);

II – Secretaria Municipal de Saúde;

III – Secretaria Municipal de Assistência Social;

IV – Secretaria Municipal de Direitos Humanos ou equivalente;

V – Secretaria Municipal de Planejamento;

VI – Conselho Municipal de Educação – CME;

VII – Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CMDPCD;

VIII – Conselho Tutelar (quando pertinente);

IX – Representantes da sociedade civil organizada;

X – Representantes das famílias de estudantes PAEE.

Art. 3º – A Comissão tem por finalidade acompanhar a implementação do PMEE, monitorar metas e indicadores e avaliar periodicamente os resultados, propondo ajustes necessários.

Art. 4º – O acompanhamento, monitoramento e avaliação do PMEE observarão as seguintes periodicidades:

I – acompanhamento contínuo;

II – monitoramento anual;

III – avaliação intermediária no 5º ano;

IV – avaliação final no 10º ano.

Art. 5º – As avaliações intermediária e final serão complementadas pela realização da Conferência Municipal de Educação Especial.

Art. 6º – Compete à Comissão:

I – acompanhar a execução das metas;

II – identificar avanços e desafios;

- III – elaborar relatórios anuais de monitoramento;
- IV – articular-se com conselhos setoriais;
- V – promover ações de escuta ativa;
- VI – apoiar a organização das Conferências Municipais de Educação Especial.

Art. 7º – O apoio técnico e administrativo será prestado pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 8º – Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Gabinete do(a) Prefeito(a) Municipal, ___/___/_____.

Prefeito(a) Municipal

ANEXO VI

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE)

1. Título do Documento

Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE

Ano letivo: _____

Unidade Escolar: _____

Rede de Ensino: _____

2. Identificação do(a) Estudante

- Nome do(a) estudante:
- Data de nascimento:
- Idade:
- Ano/Série/Turma:
- Turno:
- Professor(a) regente:
- Professor(a) do AEE:
- Data de elaboração do PAEE:
- Data prevista para revisão:

3. Histórico do(a) Estudante

Descrição sintética do percurso escolar do(a) estudante, contemplando:

- Trajetória educacional na escola e/ou na rede;
- Informações relevantes sobre o desenvolvimento, aprendizagem e participação escolar;
- Necessidades educacionais específicas identificadas no contexto escolar;
- Registros pedagógicos, pareceres e/ou encaminhamentos existentes (quando houver).

4. Serviços Educacionais Ofertados

Descrição dos serviços e recursos disponibilizados pela escola para garantir o atendimento educacional especializado, considerando:

- Atendimento Educacional Especializado (AEE): frequência, organização e objetivos;
- Recursos pedagógicos e de acessibilidade (materiais, tecnologia assistiva, adaptações);
- Estratégias de apoio à participação do(a) estudante nas atividades escolares;
- Articulação entre o AEE e o ensino comum.

5. Profissionais Envolvidos

Relação dos profissionais que participam do atendimento e acompanhamento do(a) estudante, especificando suas funções:

- Professor(a) do AEE;
- Professor(a) regente;
- Coordenação Pedagógica;
- Equipe Gestora;
- Outros profissionais da escola (quando houver).

6. Rede de Apoio

Identificação dos serviços e instituições que compõem a rede de apoio ao(à) estudante, quando pertinente:

- Serviços de saúde, assistência social ou outros;
- Parcerias intersetoriais;
- Formas de articulação entre a escola, a família e os demais serviços.

7. Plano de Ação Institucional

Descrição das ações planejadas pela escola para garantir o atendimento educacional do(a) estudante, contemplando:

- Objetivos institucionais relacionados à inclusão e ao atendimento educacional especializado;
- Ações pedagógicas e organizacionais previstas;
- Responsáveis por cada ação;
- Prazos de execução;
- Estratégias de acompanhamento e avaliação do plano.

8. Acompanhamento e Avaliação

- Procedimentos para monitoramento do PAEE;
- Periodicidade das avaliações e revisões do plano;
- Registros e encaminhamentos necessários.

9. Assinaturas

- Professor(a) do AEE: _____
- Coordenação Pedagógica: _____
- Direção/Equipe Gestora: _____
- Data: ___ / ___ / ____

ANEXO VII

Modelo de Plano Educacional Individualizado (PEI)

1. Identificação do Documento

Plano Educacional Individualizado – PEI

Ano letivo: _____

Unidade Escolar: _____

Rede de Ensino: _____

2. Dados do(a) Estudante

- Nome do(a) estudante:
- Data de nascimento:
- Idade:
- Ano/Série/Turma:
- Turno:
- Professor(a) regente:
- Professor(a) do AEE:
- Data de elaboração do PEI:
- Data prevista para revisão:

3. Caracterização do(a) Estudante

Descrição do perfil do(a) estudante no contexto escolar, considerando:

- Forma de participação nas atividades pedagógicas;
- Estilos de aprendizagem, interesses e potencialidades;
- Aspectos da comunicação, interação social e autonomia;
- Informações relevantes trazidas pela família e pela equipe multiprofissional (quando houver).

4. Habilidades e Necessidades Educacionais

Levantamento das habilidades já consolidadas e das necessidades educacionais específicas, contemplando:

- Habilidades acadêmicas, sociais, comunicativas e funcionais;
- Barreiras à aprendizagem e à participação identificadas no contexto escolar;
- Necessidades de apoio, adaptações e mediações pedagógicas.

5. Estratégias Pedagógicas

Descrição das estratégias planejadas para promover o desenvolvimento e a aprendizagem do(a) estudante, incluindo:

- Adequações curriculares e metodológicas;
- Estratégias de ensino colaborativo entre AEE e sala comum;
- Organização do tempo, do espaço e das atividades;
- Práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas.

6. Recursos e Apoios

Identificação dos recursos e apoios necessários à implementação do PEI, tais como:

- Recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Tecnologia assistiva;
- Apoios humanos (mediação, orientação, acompanhamento);
- Parcerias e apoios da rede intersetorial, quando aplicável.

7. Metas Educacionais

Definição de metas pedagógicas individualizadas, claras e possíveis, considerando:

- Metas de curto, médio e longo prazo;
- Prioridades de aprendizagem e desenvolvimento;
- Critérios de sucesso para cada meta.

8. Avaliação e Acompanhamento

Descrição dos procedimentos de avaliação do progresso do(a) estudante, contemplando:

- Instrumentos e estratégias avaliativas;
- Periodicidade do acompanhamento;
- Registros pedagógicos e devolutivas à família;
- Possibilidades de revisão e replanejamento do PEI.

9. Participação da Família e da Equipe Multiprofissional

- Formas de escuta e participação da família no acompanhamento do PEI;
- Contribuições da equipe multiprofissional, quando houver;
- Articulação entre escola, família e serviços de apoio.

10. Assinaturas

- Professor(a) do AEE: _____
- Professor(a)(s) regente(s): _____
- Coordenação Pedagógica: _____
- Responsável legal: _____
- Data: ____ / ____ / _____

ANEXO VIII

Modelo de registro da reunião de validação do PAEE e do PEI

1. Identificação da Reunião

- Unidade Escolar: _____
- Rede de Ensino: _____
- Data: ____ / ____ / ____
- Horário: _____
- Local: _____

2. Identificação do(a) Estudante

- Nome do(a) estudante:
- Data de nascimento:
- Ano/Série/Turma:
- Professor(a) do AEE:
- Professor(a)(s) regente(s):

3. Participantes da Reunião

Relação dos participantes presentes na reunião, com indicação da função:

- Responsável(is) legal(is) pelo(a) estudante;
- Professor(a) do AEE;
- Professor(a)(s) regente(s);
- Coordenação Pedagógica;
- Direção/Equipe Gestora;
- Profissionais da equipe multiprofissional (quando houver).

4. Objetivo da Reunião

Apresentação, análise e validação conjunta do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), assegurando a participação da família e dos profissionais envolvidos, bem como a construção de encaminhamentos compartilhados.

5. Apresentação dos Documentos

- Síntese do PAEE: serviços, recursos e ações institucionais previstas;
- Síntese do PEI: caracterização do(a) estudante, metas, estratégias pedagógicas, recursos e formas de avaliação;
- Esclarecimentos e orientações prestadas à família e aos participantes.

6. Escuta, Contribuições e Validação

Registro das manifestações dos participantes, contemplando:

- Contribuições da família;
- Considerações dos profissionais envolvidos;
- Ajustes e complementações acordadas;
- Validação conjunta dos documentos apresentados.

7. Consentimento

Registro formal do consentimento da família quanto à implementação do PAEE e do PEI, conforme apresentado e validado na reunião.

8. Encaminhamentos

Descrição dos encaminhamentos definidos, indicando:

- Ações a serem realizadas;
- Responsáveis;
- Prazos;
- Necessidade de novos encontros ou revisões dos documentos.

9. Registro e Arquivamento

Indicação de que a ata da reunião, bem como os documentos validados, será arquivados na unidade escolar, garantindo a rastreabilidade e o acompanhamento das ações.

10. Assinaturas

- Responsável(is) legal(is): _____
- Professor(a) do AEE: _____
- Professor(a)(s) regente(s): _____
- Coordenação Pedagógica: _____
- Direção/Equipe Gestora: _____
- Data: ___ / ___ / ____

ANEXO IX

Modelo revisão do PAEE e do PEI

1. Identificação da Revisão

- Unidade Escolar: _____
- Rede de Ensino: _____
- Tipo de revisão: () Anual () Conforme necessidade
- Data da revisão: ___ / ___ / ____

2. Identificação do(a) Estudante

- Nome do(a) estudante:
- Data de nascimento:
- Ano/Série/Turma atual:
- Professor(a) do AEE:
- Professor(a)(s) regente(s):

3. Profissionais Envolvidos na Revisão

Relação dos profissionais que participaram do processo de revisão, com indicação da função:

- Professor(a) do AEE;
- Professor(a)(s) regente(s);
- Coordenação Pedagógica;
- Direção/Equipe Gestora;
- Outros profissionais (quando houver).

4. Síntese do Período Avaliado

Descrição do período de vigência do PAEE e do PEI revisados, contemplando:

- Ações e estratégias implementadas;
- Frequência e organização do atendimento;
- Registros pedagógicos relevantes.

5. Avaliação do Desenvolvimento do(a) Estudante

Análise do progresso do(a) estudante, considerando:

- Avanços observados nas aprendizagens e na participação escolar;
- Habilidades consolidadas;
- Necessidades que permanecem ou que emergiram;
- Barreiras à aprendizagem e à participação identificadas no período.

6. Atualizações do PAEE

Registro das alterações realizadas no Plano de Atendimento Educacional Especializado, tais como:

- Ajustes nos serviços ofertados;
- Atualização de recursos e apoios;
- Redefinição de ações institucionais;
- Necessidade de ampliação ou reorganização do atendimento.

7. Atualizações do PEI

Registro das alterações realizadas no Plano Educacional Individualizado, incluindo:

- Revisão de metas educacionais;
- Adequações nas estratégias pedagógicas;
- Atualização de recursos e apoios;

- Redefinição dos procedimentos de avaliação.

8. Encaminhamentos e Recomendações

Descrição dos encaminhamentos definidos a partir da revisão, indicando:

- Ações a serem implementadas no novo período;
- Responsáveis;
- Prazos;
- Indicação de nova data para acompanhamento ou revisão.

9. Registro e Arquivamento

Indicação de que o documento de revisão será anexado ao PAEE e ao PEI, garantindo a continuidade do acompanhamento pedagógico e institucional do(a) estudante.

10. Assinaturas

- Professor(a) do AEE: _____
- Professor(a)(s) regente(s): _____
- Coordenação Pedagógica: _____
- Direção/Equipe Gestora: _____
- Data: ____ / ____ / ____

GUIA de orientação para implementação da
Política Municipal de Educação Especial Inclusiva

