

A REGULAMENTAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS DESAFIOS DE SUA MATERIALIZAÇÃO NA ESCOLA BRASILEIRA

Maria Neto Mariano¹
Mary Cláudia Nunes da Silva²
Vera Lúcia Cordeiro Silva³
Dirchely Samara de Lima Farel⁴

RESUMO: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um importante instrumento para a garantia do direito à educação inclusiva no Brasil, sendo destinado a assegurar condições de acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes público da Educação Especial. Embora sua oferta esteja respaldada por diferentes dispositivos legais e normativos, sua materialização no contexto escolar ainda envolve desafios relacionados à organização institucional, à formação dos profissionais, à disponibilidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade e à articulação entre o atendimento especializado e o ensino desenvolvido na sala de aula comum. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado no ordenamento educacional brasileiro, discutindo os princípios, as atribuições e as condições previstas para sua oferta, bem como os desafios relacionados à sua efetivação no cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada na análise de documentos legais e normativos que orientam a Educação Especial e o AEE no Brasil, entre os quais se destacam a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e as regulamentações mais recentes relativas à Educação Especial inclusiva. A análise parte da compreensão de que a existência de dispositivos legais constitui condição fundamental, mas não suficiente, para assegurar a inclusão educacional. Argumenta-se que a efetivação do AEE exige a articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente, recursos de acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas. Espera-se, assim, evidenciar possíveis distanciamentos entre as garantias estabelecidas no plano normativo e as condições necessárias à sua materialização nas instituições escolares.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Educação Inclusiva. Legislação educacional. Inclusão escolar.

¹Orcid 0009 0000 0731 6794.

²Orcid 0009 8568 228X.

³ORCID 0009 0006 3283 0478.

⁴Orcid 0009 0006 1070 5057.

INTRODUÇÃO

A construção de uma educação efetivamente inclusiva constitui um dos desafios persistentes da educação brasileira. Nas últimas décadas, o país consolidou um conjunto de dispositivos legais e políticas públicas destinados a assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes que são público da Educação Especial nas instituições de ensino. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel fundamental, uma vez que se configura como serviço pedagógico destinado a complementar a escolarização dos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista e a suplementar a escolarização daqueles com altas habilidades ou superdotação. Mais do que garantir a matrícula na classe comum, a perspectiva inclusiva pressupõe, portanto, a criação de condições que possibilitem ao estudante participar do processo educativo e aprender em igualdade de oportunidades. A consolidação desse direito resulta de um percurso histórico marcado por mudanças na própria compreensão da deficiência e da inclusão educacional. Se, durante longo período, predominaram práticas segregacionistas e modelos educacionais que separavam os estudantes considerados diferentes daqueles inseridos no ensino regular, o desenvolvimento de políticas inclusivas deslocou progressivamente a discussão para o direito de todos à educação em espaços comuns. Autores como Mazzotta (2005), Sassaki (2010),
Carvalho (2012), Glat e Pletsch (2012) e Mantoan e Prieto (2023) contribuem para a compreensão desse processo ao discutirem a trajetória da Educação Especial, as concepções de inclusão, as barreiras presentes nos sistemas educacionais e a necessidade de transformação da escola para atender à diversidade dos sujeitos que nela ingressam.

2

No campo normativo, diferentes documentos passaram a sustentar a organização da Educação Especial e do AEE no Brasil. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 –, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – constituem marcos importantes desse percurso. Mais recentemente, a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, por meio do Decreto nº 12.686/2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025 e regulamentado pela Portaria MEC nº 421/2026, reafirmou o direito à educação em sistema educacional inclusivo e conferiu centralidade à oferta do AEE como mecanismo de apoio à escolarização do público da Educação Especial.

No contexto atual, contudo, a ampliação e o aperfeiçoamento da regulamentação não

eliminam, por si mesmos, os obstáculos relacionados à concretização da educação inclusiva. A existência de uma garantia jurídica não significa necessariamente que os recursos, os profissionais, os serviços e as condições pedagógicas previstos estejam disponíveis de maneira suficiente e equitativa nas instituições escolares. A própria política vigente estabelece como objetivos do AEE a qualificação das condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem e a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, o que evidencia que inclusão não pode ser compreendida apenas como presença física do estudante na classe comum. Nesse sentido, situações divulgadas pela mídia acerca da ausência ou insuficiência de profissionais especializados, recursos de acessibilidade, materiais adaptados e outros suportes educacionais permitem problematizar possíveis distanciamentos entre aquilo que é assegurado normativamente e as condições encontradas para sua efetivação na escola.

É nesse espaço entre a garantia formal do direito e sua materialização que se situa a problemática deste estudo. A inclusão educacional demanda transformações que ultrapassam a matrícula do estudante e envolvem organização institucional, acessibilidade, formação profissional, planejamento pedagógico, articulação entre os profissionais da escola e disponibilização dos serviços necessários às especificidades do público da Educação Especial. Diante desse cenário, estabelece-se como questão norteadora: como o Atendimento Educacional Especializado é regulamentado nos documentos normativos brasileiros e quais desafios para a materialização desse direito no contexto escolar podem ser identificados a partir da legislação e de situações divulgadas pela mídia digital? A questão possibilita colocar em diálogo dois planos complementares: aquele do direito educacional prescrito e aquele das situações socialmente documentadas que evidenciam dificuldades para sua concretização.

Assim, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado no Brasil, relacionando as garantias estabelecidas pelos documentos normativos aos desafios para sua materialização no contexto escolar evidenciados em notícias veiculadas na mídia digital. Como objetivos específicos, pretende-se: a) identificar, nos principais documentos legais e normativos brasileiros, as concepções, finalidades e diretrizes estabelecidas para o Atendimento Educacional Especializado; b) analisar notícias publicadas em veículos de mídia digital que evidenciem dificuldades, insuficiências ou ausência de condições relacionadas à oferta do AEE nas instituições escolares; e c) discutir os possíveis distanciamentos entre as garantias estabelecidas no plano normativo e as situações de implementação do AEE evidenciadas no corpus midiático,

considerando os princípios da educação inclusiva.

Para alcançar esses objetivos, desenvolve-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. O corpus documental será constituído por dispositivos legais e normativos referentes à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado, contemplando documentos históricos e a regulamentação atualmente vigente, enquanto o corpus midiático será composto por notícias publicadas em meios digitais que apresentem situações relacionadas à ausência, insuficiência ou dificuldade de oferta das condições necessárias ao AEE. A análise será sustentada teoricamente pelas contribuições de Mazzotta (2005), Mantoan e Prieto (2023), Sassaki (2010), Glat e Pletsch (2012) e Carvalho (2012), entre outros autores do campo da Educação Especial e da educação inclusiva. A articulação entre legislação, produção teórica e material midiático permitirá compreender não apenas como o direito ao AEE é formulado no plano normativo, mas também as tensões que emergem quando se considera sua materialização no espaço escolar.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A escolha dessa abordagem decorre do objetivo de compreender a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ordenamento educacional brasileiro e discutir os desafios relacionados à sua materialização no contexto escolar. Nesse sentido, a investigação não se orientou pela mensuração da oferta do atendimento nas instituições brasileiras, mas pela interpretação dos princípios, das atribuições e das condições estabelecidas nos documentos normativos, colocando-os em diálogo com situações relacionadas à efetivação da educação inclusiva divulgadas em veículos de mídia digital.

O percurso investigativo foi organizado a partir de dois conjuntos de fontes. O primeiro, de natureza normativa, foi constituído por documentos legais e orientadores relacionados à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado no Brasil. Integraram esse corpus a Constituição Federal de 1988; a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; a Resolução CNE/CEB nº 4/2009; o Decreto nº 7.611/2011; a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; o Decreto nº 12.686/2025; o Decreto nº 12.773/2025; e a Portaria MEC nº 421/2026. A seleção desses documentos considerou sua relevância para a constituição histórica e para a regulamentação

atual do AEE, especialmente no que se refere à definição de seu público, de suas finalidades, das formas de oferta e das responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino e às instituições escolares.

O segundo conjunto documental foi constituído por notícias veiculadas em meios digitais entre 2025 e 2026 e relacionadas à oferta do Atendimento Educacional Especializado e às condições de escolarização do público da Educação Especial. A busca do material foi realizada por meio de pesquisa na internet, utilizando termos relacionados ao objeto investigado, especialmente “AEE nas escolas”, “falta de AEE nas escolas”, “Atendimento Educacional Especializado”, “educação inclusiva” e “falta de profissionais na educação inclusiva”. Como critérios de inclusão, foram consideradas publicações que apresentassem situações diretamente relacionadas à oferta ou à insuficiência do atendimento especializado, à disponibilidade de profissionais, aos recursos e suportes destinados aos estudantes, à permanência escolar ou à reivindicação do cumprimento de direitos vinculados à educação inclusiva. Foram excluídas publicações que apenas apresentavam conceitos gerais sobre Educação Especial ou AEE, sem abordar situações relacionadas à sua implementação no contexto escolar.

A seleção resultou em um corpus midiático composto por notícias que evidenciam diferentes dimensões dos desafios de materialização do AEE, entre elas a insuficiência de profissionais qualificados, dificuldades na oferta estruturada do atendimento, necessidade de intervenção de órgãos públicos para garantia do serviço, reivindicações realizadas por familiares e situações relacionadas à permanência dos estudantes da Educação Especial nas instituições de ensino. As notícias foram tomadas como registros de situações específicas que adquiriram visibilidade pública e não como evidências representativas da totalidade das escolas brasileiras. Desse modo, sua utilização não teve a finalidade de produzir generalizações acerca da implementação do AEE no país, mas de identificar situações concretas que permitissem problematizar a relação entre as garantias estabelecidas no plano normativo e as condições encontradas para sua efetivação.

Após a constituição dos corpora, os documentos foram submetidos à leitura e à organização temática. No corpus normativo, foram identificados os dispositivos relacionados às finalidades do AEE, ao seu caráter complementar ou suplementar à escolarização, às responsabilidades dos sistemas de ensino e das instituições escolares, à formação e atuação dos profissionais, à disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade e às condições de acesso, participação, permanência e aprendizagem. No corpus midiático, foram observadas as

situações que evidenciavam dificuldades ou insuficiências relacionadas a essas mesmas dimensões. Esse procedimento possibilitou estabelecer eixos comuns de análise entre os dois conjuntos documentais.

Em seguida, realizou-se o cotejamento entre as prescrições presentes nos documentos normativos e as situações evidenciadas pelas notícias, buscando identificar aproximações, tensões e possíveis distanciamentos entre o direito formalmente estabelecido e suas condições de materialização no contexto escolar. A interpretação foi desenvolvida à luz das contribuições de Mazzotta (2005), Mantoan e Prieto (2023), Sassaki (2010), Glat e Pletsch (2012), Carvalho (2012) e Verussa (2009), autores mobilizados para discutir a trajetória da Educação Especial, os princípios da educação inclusiva, a superação de barreiras, a organização do atendimento especializado e as condições necessárias à efetivação da inclusão escolar.

Dessa forma, o procedimento analítico articulou três dimensões complementares: o que os documentos normativos estabelecem como direito e condição para a oferta do AEE; as situações de implementação evidenciadas no corpus midiático; e as contribuições teóricas do campo da Educação Especial e da educação inclusiva. Essa articulação permitiu analisar a regulamentação do atendimento não apenas em seu caráter prescritivo, mas também problematizar os desafios envolvidos na transformação das garantias jurídicas em condições concretas de acesso, participação, permanência e aprendizagem nas instituições escolares.

2O ATENDIMENTO ESPECIALIZADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A história da Educação Especial no Brasil está relacionada às diferentes formas pelas quais a sociedade compreendeu, ao longo do tempo, a deficiência e o direito das pessoas com deficiência à educação. Durante um extenso período, esses sujeitos permaneceram à margem dos processos formais de escolarização, uma vez que prevaleciam concepções que associavam a deficiência à incapacidade e à impossibilidade de participação nos espaços educacionais destinados à maioria da população. A constituição da Educação Especial como campo educacional ocorreu, portanto, de maneira gradual e acompanhou mudanças sociais, políticas e pedagógicas relacionadas ao reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos. Mazzotta (2005), ao recuperar esse percurso histórico, demonstra que as iniciativas destinadas à educação desse público foram inicialmente isoladas e especializadas, passando apenas posteriormente a integrar de maneira mais ampla as políticas educacionais brasileiras.

Um dos primeiros marcos institucionais da Educação Especial no país ocorreu ainda

durante o período imperial. Em 1854, foi criado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). Poucos anos depois, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Essas instituições representaram iniciativas pioneiras de escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, especialmente de pessoas cegas e surdas. Entretanto, seu alcance era restrito diante das dimensões territoriais e populacionais do país. Para Mazzotta (2005), o período compreendido entre 1854 e 1956 caracteriza-se principalmente pela existência de iniciativas oficiais e particulares isoladas voltadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência. Assim, embora a criação dessas instituições representasse um avanço em relação à exclusão completa, o atendimento permanecia organizado de maneira separada do sistema comum de ensino.

Ao longo do século XX, houve ampliação das iniciativas destinadas às pessoas com deficiência, com significativa participação de instituições especializadas e organizações de caráter filantrópico e assistencial. Nesse contexto, surgiram instituições que assumiram importante participação no atendimento educacional e social desse público, enquanto o poder público passou progressivamente a desenvolver ações de alcance nacional. Mazzotta (2005) identifica, a partir de 1957, um novo momento da Educação Especial brasileira, marcado pelo desenvolvimento de iniciativas oficiais de âmbito nacional. Entretanto, durante boa parte desse percurso, prevaleceu uma concepção segundo a qual os estudantes com deficiência deveriam receber atendimento específico em espaços próprios, separados da escolarização comum. A Educação Especial consolidou-se, dessa forma, inicialmente como um sistema paralelo de atendimento, e não propriamente como um conjunto de recursos e serviços articulados à escola regular.

A partir das décadas de 1960 e 1970, o debate educacional passou gradativamente a incorporar o princípio da integração das pessoas com deficiência. Nesse modelo, defendia-se a possibilidade de determinados estudantes frequentarem ambientes educacionais comuns, desde que apresentassem condições de adaptação às exigências existentes nesses espaços. Mantoan (2003) estabelece uma distinção fundamental entre integração e inclusão: enquanto a integração pressupõe a inserção do estudante em uma estrutura escolar já constituída, a inclusão exige a transformação da própria escola para que ela seja capaz de acolher e ensinar considerando as diferenças. Essa distinção permite compreender que o ingresso do estudante com deficiência na escola regular não representa, isoladamente, a constituição de uma educação inclusiva,

sobretudo quando permanecem barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais que limitam sua participação e aprendizagem.

Esse cenário começou a sofrer transformações mais profundas principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, em meio ao processo de redemocratização brasileira e ao fortalecimento dos movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A Constituição Federal de 1988 representou um marco nesse processo ao estabelecer a educação como direito de todos e prever o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Posteriormente, outros dispositivos legais e documentos nacionais e internacionais contribuíram para consolidar a perspectiva inclusiva. Nesse processo, a escola passou a ser progressivamente convocada não apenas a receber o estudante com deficiência, mas a reorganizar suas estruturas, seus recursos e suas práticas pedagógicas. Na perspectiva defendida por Mantoan (2003), a inclusão implica uma mudança de paradigma, pois desloca o problema da adaptação individual do estudante para a necessidade de transformação dos sistemas educacionais e das práticas escolares.

Desse modo, o percurso histórico da Educação Especial brasileira revela uma transformação significativa: de práticas marcadas pela exclusão e pela institucionalização, avançou-se para modelos de integração e, posteriormente, para a defesa de uma educação orientada pelo princípio da inclusão. Entretanto, essa trajetória não deve ser compreendida como uma sucessão linear na qual um modelo desaparece completamente quando outro surge. Práticas segregadoras, integradoras e inclusivas podem coexistir no sistema educacional, evidenciando as contradições existentes entre avanços normativos e práticas historicamente consolidadas. A análise desse percurso torna-se particularmente relevante para compreender o Atendimento Educacional Especializado na atualidade, pois sua configuração como serviço articulado à escolarização comum resulta justamente dessa mudança na concepção da Educação Especial. Assim, compreender como o direito à educação das pessoas com deficiência foi historicamente constituído permite avançar para a análise dos marcos legais que regulamentam o AEE e para a discussão acerca dos desafios envolvidos em sua efetiva materialização no contexto escolar.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MARCO LEGAL BRASILEIRO

A consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como direito educacional resulta de um processo histórico e normativo que acompanha a ampliação das discussões acerca da educação inclusiva. No cenário internacional, a década de 1990 representou

um período particularmente significativo, sobretudo em razão da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e da Declaração de Salamanca, de 1994, documentos que fortaleceram a defesa de sistemas educacionais capazes de acolher as diferenças e atender às necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, Sassaki (2010) compreende a inclusão como um processo que exige transformações tanto da sociedade quanto dos espaços destinados à participação das pessoas com deficiência. Aplicada ao campo educacional, essa concepção permite compreender que o direito à escolarização não se encerra no acesso à escola, mas pressupõe a existência de condições que possibilitem participação, desenvolvimento e aprendizagem.

No Brasil, as bases jurídicas para essa mudança de perspectiva encontram-se na própria Constituição Federal de 1988. Ao estabelecer, no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), o texto constitucional reconhece a universalidade do direito educacional. No que se refere especificamente à Educação Especial, o artigo 208, inciso III, determina a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). A relevância desse dispositivo está justamente na associação entre o direito geral à educação e a necessidade de condições específicas para determinados estudantes. Essa garantia foi posteriormente reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/1990, que também atribui ao Estado o dever de assegurar o AEE, preferencialmente na rede regular. Assim, já no início da década de 1990, a legislação brasileira apontava para uma escolarização na qual a diferença não poderia justificar a exclusão do estudante do sistema regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, aprofundou essa regulamentação ao reconhecer a Educação Especial como modalidade educacional e estabelecer dispositivos específicos para sua organização. O artigo 4º assegura o AEE gratuito aos estudantes que constituem o público da Educação Especial, enquanto os artigos destinados especificamente a essa modalidade estabelecem a necessidade de serviços de apoio especializado, recursos educativos e formas de organização capazes de responder às características dos educandos. Esse movimento normativo pode ser compreendido à luz de Mazzotta (2005), para quem a trajetória da Educação Especial brasileira revela a progressiva incorporação do atendimento às pessoas com deficiência às responsabilidades do poder público e às políticas educacionais. Dessa maneira, a LDB representa um avanço importante ao deslocar o atendimento especializado de uma perspectiva predominantemente assistencial para sua

inserção mais explícita no campo do direito à educação e da organização dos sistemas de ensino.

Outro documento importante nesse percurso foi a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A normativa determina que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2001, p. 1). A formulação é significativa porque transfere para os sistemas de ensino e para as instituições escolares a responsabilidade pela criação das condições necessárias à escolarização. Essa concepção aproxima-se das discussões de Mantoan e Prieto (2023), para quem a inclusão não pode ser reduzida à inserção física do estudante na escola regular, uma vez que demanda transformações nas estruturas e nas práticas educacionais. Desse ponto de vista, matricular e incluir não constituem ações equivalentes: a primeira garante formalmente o acesso, enquanto a segunda pressupõe condições efetivas de participação e aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, aprofundou essa mudança ao compreender a educação inclusiva como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2008, p. 8). No mesmo documento, a Educação Especial é definida como uma modalidade transversal aos níveis, etapas e modalidades de ensino, responsável pela realização do AEE, pela disponibilização de recursos e serviços e pela orientação quanto à utilização desses recursos no processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção dialoga com Carvalho (2012), ao defender que uma escola inclusiva precisa identificar e remover as barreiras que dificultam ou impedem a aprendizagem e a participação dos estudantes. O foco, portanto, deixa de estar exclusivamente nas limitações atribuídas ao sujeito e passa a contemplar também as condições oferecidas pelo próprio ambiente educacional.

A PNEEPEI também estabeleceu uma distinção fundamental para a compreensão do AEE: o atendimento especializado não deve substituir a escolarização realizada na classe comum. Segundo o documento, “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (Brasil, 2008, p. 11). O AEE possui, portanto, natureza complementar ou suplementar, direcionando-se à identificação e organização de recursos, estratégias e condições de acessibilidade que favoreçam a autonomia e a participação do estudante. Tal princípio impede que o serviço seja reduzido a uma espécie de reforço escolar ou

a um espaço destinado simplesmente à repetição de conteúdos trabalhados na sala comum. Nesse sentido, Glat e Pletsch (2012) ressaltam a necessidade de articulação entre a Educação Especial e o ensino comum, uma vez que a escolarização inclusiva pressupõe ações compartilhadas e não a constituição de práticas paralelas e desconectadas dentro da mesma instituição.

Em 2009, a regulamentação tornou-se ainda mais específica. Além da promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Decreto nº 6.949/2009, foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Conforme a Resolução, “o AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, 2009, p. 2). Além de estabelecer onde e como o serviço deveria ser ofertado, a normativa determinou que a elaboração e a execução do plano de AEE fossem realizadas pelos professores responsáveis pelo atendimento, em articulação com os professores do ensino regular, com as famílias e, quando necessário, com profissionais de outros setores. A legislação evidencia, assim, que a existência isolada de uma sala de recursos não é suficiente para caracterizar plenamente a efetivação do atendimento especializado.

11

O Decreto nº 7.611/2011 reforçou essa concepção ao estabelecer entre os objetivos do AEE a garantia das condições de “acesso, participação e aprendizagem no ensino regular” e o desenvolvimento de “recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2011). A ideia de eliminação de barreiras é central para a perspectiva inclusiva e permite compreender o AEE não como um serviço destinado a “corrigir” o estudante, mas como uma ação pedagógica que busca criar condições para que ele tenha acesso ao processo de escolarização. Essa compreensão encontra respaldo em Sassaki (2010), para quem a inclusão pressupõe a adequação dos sistemas sociais à diversidade humana, superando concepções nas quais caberia exclusivamente à pessoa com deficiência adaptar-se às estruturas previamente existentes.

A ampliação dessas garantias prosseguiu com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. A LBI estabelece, em seu artigo 27, que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015). No artigo 28, a lei atribui ao poder público responsabilidades relacionadas à garantia das condições de acesso, permanência,

participação e aprendizagem, à oferta de recursos de acessibilidade e à institucionalização do AEE no projeto pedagógico das escolas. Esse aspecto é especialmente relevante porque demonstra que o atendimento especializado não deve ocupar posição periférica na organização escolar. Ao contrário, sua inserção no projeto pedagógico pressupõe planejamento institucional e articulação com as demais práticas desenvolvidas pela escola.

Mais recentemente, a instituição da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, pelo Decreto nº 12.686/2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, atualizou o marco regulatório da área e reafirmou o compromisso com a organização de um sistema educacional inclusivo. A política mantém o AEE como atividade pedagógica complementar à escolarização das pessoas com deficiência e com transtorno do espectro autista e suplementar à escolarização das pessoas com altas habilidades ou superdotação. Em 2026, a Portaria MEC nº 421 avançou na regulamentação dessa política. A permanência do AEE no centro das políticas contemporâneas de Educação Especial demonstra que, mesmo após décadas de produção normativa, continuam necessárias ações governamentais destinadas a estruturar e aperfeiçoar as condições para que o direito previsto legalmente seja efetivado nas instituições escolares.

Diante desse percurso, percebe-se que o problema brasileiro não pode ser atribuído à inexistência de dispositivos jurídicos que reconheçam o direito à Educação Especial e ao Atendimento Educacional Especializado. Da Constituição Federal às regulamentações mais recentes, observa-se uma progressiva especificação das responsabilidades dos sistemas educacionais, das escolas e dos profissionais envolvidos na inclusão. Contudo, como adverte Carvalho (2012), uma educação verdadeiramente inclusiva exige a identificação e a superação das barreiras existentes no cotidiano educacional. É justamente nesse ponto que a dimensão normativa encontra seu principal desafio: transformar direitos formalmente reconhecidos em condições concretas de escolarização. A existência de legislação abrangente, portanto, não encerra a discussão sobre o AEE; ao contrário, conduz à necessidade de investigar em que medida os recursos, profissionais e serviços previstos nesses documentos encontram condições de materialização nas escolas brasileiras.

4 A MATERIALIZAÇÃO DO AEE NAS ESCOLAS: O QUE REVELAM AS NOTÍCIAS

O percurso normativo apresentado nas seções anteriores revela que o Atendimento Educacional Especializado está amparado por um conjunto expressivo de dispositivos legais que estabelecem responsabilidades para o poder público, os sistemas de ensino e as instituições

escolares. A garantia jurídica, entretanto, não assegura, de forma automática, que as condições previstas nos documentos sejam integralmente concretizadas no cotidiano das escolas. A efetivação de uma política educacional depende de diferentes fatores, como disponibilidade de profissionais especializados, recursos pedagógicos e de acessibilidade, estrutura física adequada, formação docente e articulação entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização. Desse modo, discutir o AEE exige ultrapassar o plano da prescrição normativa e observar situações nas quais as condições necessárias à sua oferta são colocadas em questão.

Para essa discussão, esta seção toma como objeto de análise notícias publicadas em veículos de mídia digital que abordam dificuldades relacionadas à garantia da educação inclusiva e à oferta dos serviços e suportes necessários aos estudantes da Educação Especial. O material jornalístico é compreendido, neste estudo, como registro de situações específicas que ganharam visibilidade pública, não sendo utilizado como representação da totalidade das instituições escolares brasileiras. As notícias permitem, contudo, identificar ocorrências em que estudantes e suas famílias enfrentam dificuldades para acessar direitos já previstos no ordenamento jurídico, tornando visíveis problemas como ausência ou insuficiência de atendimento especializado, carência de profissionais, dificuldades de acessibilidade e limitações na oferta dos recursos necessários ao processo de escolarização.

13

A análise dessas notícias será realizada em articulação com os dispositivos normativos discutidos anteriormente, buscando identificar aproximações e distanciamentos entre aquilo que a legislação determina e as situações relatadas no corpus jornalístico. Mais do que enumerar episódios de ausência ou insuficiência do atendimento, interessa compreender quais aspectos da implementação do AEE são tensionados pelas situações noticiadas e quais direitos educacionais aparecem comprometidos nesses contextos. Dessa forma, as matérias selecionadas constituem elementos para problematizar os desafios envolvidos na transformação das garantias legais em práticas efetivamente inclusivas, permitindo discutir em que medida princípios como acesso, permanência, participação e aprendizagem encontram condições concretas de materialização no espaço escolar.

Vejamos, desse modo, a manchete jornalística a seguir.

Imagem 1 – Manchetes jornalísticas

G1

Educação inclusiva esbarra na falta de profissionais qualificados em escolas brasileiras

Cada vez mais alunos com deficiência têm recebido apoio especial nas escolas do país, mas a falta de professores impede que esse direito...

21 de abr. de 2026



Ministério Público - RS

MPRS ingressa com ação contra o Estado para garantir atendimento especializado a estudantes em Porto Alegre

24 de fev. de 2026



Diário PcD

Brasil falha na educação inclusiva e apenas uma em cada 3 escolas oferece suporte estruturado

Apenas uma em cada três escolas brasileiras oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma estruturada, segundo dados do...

16 de abr. de 2026



G1

Abandono escolar entre alunos da educação especial cresce 185% em MT, diz TCE

Estudo também apontou a ausência de profissionais de apoio e a falta de atendimento especializado.

29 de jun. de 2026



14

Preto no Branco | Com Sibelle Fonseca

Mães cobram à SEDUC contratação de auxiliar de AEE na Escola Eudaldina Damásio, no Junco, em Juazeiro: “Os alunos precisam deste suporte” | Preto no Branco

Mães e responsáveis por alunos da Escola Eudaldina Damásio, localizada na comunidade de Campo dos Cavalos, Junco, zona rural de Juazeiro,...

9 de mar. de 2026



Instagram

Uma mãe atípica, identificada como Francilaine Santos, utilizou as redes sociais para denunciar a situação enfrentada na rede municipal de ensino de Maceió. Segun...

6 de fev. de 2026



Fonte: disponível em busca na internet (Ver referências).

As manchetes selecionadas para compor o corpus desta análise, publicadas entre 2025 e 2026, evidenciam um aspecto recorrente no debate sobre a educação inclusiva brasileira: a existência de um aparato jurídico consolidado não significa, necessariamente, que os direitos nele previstos sejam plenamente materializados no cotidiano escolar. Expressões como “Educação inclusiva esbarra na falta de profissionais qualificados”, “Brasil falha na educação inclusiva”, “abandono escolar entre alunos da educação especial cresce 185%” e a necessidade de intervenção do Ministério Público para garantir atendimento especializado expõem situações distintas, mas convergentes quanto às dificuldades de implementação das políticas de inclusão. As notícias não permitem generalizar tais problemas para todas as redes de ensino do país; contudo, funcionam como registros contemporâneos de situações nas quais o acesso formal à escola não tem sido acompanhado, necessariamente, das condições requeridas para participação, permanência e aprendizagem dos estudantes.

Uma das questões mais recorrentes nas manchetes diz respeito à insuficiência de profissionais e de atendimento especializado. Em abril de 2026, o G1 publicou matéria intitulada “Educação inclusiva esbarra na falta de profissionais qualificados em escolas brasileiras”, destacando a dificuldade de acesso ao apoio especial e a insuficiência de profissionais para atender à demanda existente. Em fevereiro do mesmo ano, notícia do Ministério Público do Rio Grande do Sul informou o ajuizamento de ação contra o Estado com a finalidade de garantir atendimento especializado a estudantes em Porto Alegre. Em outro contexto, matéria publicada pelo Preto no Branco, em março de 2026, noticiou que mães cobravam da Secretaria Municipal de Educação a contratação de auxiliar de AEE em uma escola de Juazeiro, sob a alegação de que os alunos necessitavam desse suporte. Os episódios apresentam uma contradição relevante para a análise: enquanto o direito ao atendimento especializado encontra-se juridicamente estabelecido, sua efetivação pode depender, em determinados contextos, da mobilização das famílias ou mesmo da intervenção de instituições do sistema de justiça.

Essa situação torna-se ainda mais significativa quando confrontada com a finalidade atribuída ao AEE pela própria legislação. O Decreto nº 7.611/2011 estabelece como um dos objetivos do atendimento “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular” (Brasil, 2011). A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, por sua vez, atribui ao professor do AEE responsabilidades que envolvem elaboração e execução do plano de atendimento e articulação com professores do ensino regular, famílias e outros serviços necessários ao estudante. A ausência ou insuficiência de profissionais, portanto, não representa apenas

um problema quantitativo de composição das equipes escolares. Ela pode comprometer a própria operacionalização das atribuições que a política educacional estabelece para o atendimento especializado. A problemática também pode ser compreendida a partir de Mantoan e Prieto (2023), para quem a inclusão não se limita à inserção física do estudante na escola regular, mas requer transformações nas práticas pedagógicas, nas concepções de ensino e nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Sob essa perspectiva, a matrícula constitui apenas uma das dimensões do direito à educação. Um estudante pode estar formalmente matriculado e frequentar uma classe comum sem que estejam asseguradas as condições necessárias para que participe efetivamente das atividades escolares e desenvolva suas aprendizagens. A carência de profissionais qualificados apontada pelas notícias coloca em evidência justamente essa diferença entre estar na escola e estar incluído nos processos de escolarização.

Os dados apresentados em outra matéria ampliam a dimensão do problema. Em notícia publicada pelo Diário PcD, em abril de 2025, afirma-se que apenas uma em cada três escolas brasileiras oferecia Atendimento Educacional Especializado de forma estruturada. Embora esse dado precise ser interpretado considerando a fonte estatística e os critérios utilizados para definir “oferta estruturada”, a manchete evidencia a preocupação com a abrangência do serviço nas instituições escolares. A questão adquire maior relevância quando se considera que a PNEPEI de 2008 caracteriza a Educação Especial como modalidade transversal aos diferentes níveis, etapas e modalidades e atribui ao AEE a disponibilização de recursos e serviços necessários ao processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns. Desse modo, a insuficiência da oferta pode produzir uma situação em que a inclusão esteja assegurada no plano normativo, mas encontre limitações nas estruturas destinadas a sustentá-la.

Entretanto, a presença do AEE ou de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) também não é suficiente, isoladamente, para assegurar uma prática educacional inclusiva. Carvalho (2012) argumenta que a eficácia do atendimento depende de sua inserção no projeto político-pedagógico da escola e, consequentemente, de uma mudança na cultura institucional e na organização do trabalho pedagógico. O AEE não pode ser concebido como atribuição exclusiva do professor especializado ou como um espaço apartado da dinâmica escolar. Essa concepção encontra respaldo na própria regulamentação, que prevê articulação entre o professor responsável pelo atendimento especializado, os docentes da classe comum, as famílias e outros profissionais envolvidos no acompanhamento do estudante. Assim, a existência de

uma sala ou de um profissional não esgota a responsabilidade institucional com a inclusão; é necessário que o serviço se articule ao projeto pedagógico e às práticas desenvolvidas na escola.

Além da presença de profissionais, outro aspecto fundamental diz respeito às condições para utilização dos recursos destinados à inclusão. A pesquisa de Verussa (2009), realizada a partir da aplicação do questionário “Tecnologia Assistiva para Educação (TAE)”, identificou dificuldades dos professores no manuseio de recursos de Tecnologia Assistiva destinados a estudantes com deficiências física, visual e auditiva. Os resultados evidenciaram uma disparidade entre a disponibilização dos recursos e sua incorporação às práticas pedagógicas, uma vez que equipamentos encaminhados às escolas nem sempre eram efetivamente utilizados em razão da ausência de conhecimentos necessários para seu manuseio. O estudo é particularmente relevante porque demonstra que a materialização do AEE envolve uma dimensão que ultrapassa a aquisição de equipamentos: disponibilizar recursos não equivale a garantir sua utilização pedagógica. Formação profissional, conhecimento técnico e planejamento são condições igualmente necessárias para que tais recursos cumpram sua função no processo de inclusão.

As consequências das fragilidades na oferta de suporte tornam-se ainda mais preocupantes quando relacionadas à permanência escolar. Em junho de 2025, o G1 noticiou crescimento de 185% no abandono escolar entre estudantes da Educação Especial em Mato Grosso, segundo informações atribuídas ao Tribunal de Contas do Estado. A própria manchete associa o fenômeno, entre outros fatores, à ausência de profissionais de apoio e à falta de atendimento especializado. É necessário cautela para não estabelecer uma relação causal direta entre ausência de AEE e abandono escolar apenas a partir de uma notícia; entretanto, os dados permitem problematizar uma dimensão essencial da inclusão: o acesso à matrícula perde parte de sua força quando não é acompanhado por condições que favoreçam a permanência e a aprendizagem. A legislação brasileira, ao determinar condições de “acesso, participação e aprendizagem”, estabelece justamente uma concepção de direito educacional que ultrapassa o simples ingresso na instituição.

A mobilização das famílias constitui outro elemento que atravessa o corpus analisado. Além das mães que reivindicaram a contratação de auxiliar em Juazeiro, uma das publicações selecionadas apresenta o relato de uma mãe que recorreu às redes sociais para denunciar a situação enfrentada na rede municipal de ensino de Maceió. Ainda que se trate de situações particulares, chama atenção o fato de que familiares apareçam assumindo uma função de

reivindicação para que serviços e suportes educacionais sejam disponibilizados. Quando a concretização de um direito depende reiteradamente da capacidade individual das famílias de denunciar, procurar a imprensa, recorrer ao Ministério Público ou mobilizar redes sociais, emerge uma tensão importante entre a universalidade prevista na legislação e as formas concretas pelas quais determinados estudantes conseguem acessar os serviços de que necessitam.

As manchetes analisadas, portanto, não permitem afirmar que o AEE seja inexistente ou inadequado no conjunto das escolas brasileiras, tampouco constituem, isoladamente, uma avaliação da política pública nacional. Elas revelam, contudo, pontos de tensão na materialização de direitos educacionais já reconhecidos juridicamente. Falta de profissionais especializados, necessidade de judicialização, insuficiência de atendimento, dificuldades de utilização de recursos e mobilização das famílias aparecem como manifestações distintas de um problema comum: a distância que pode se estabelecer entre a formulação normativa de uma política e as condições institucionais necessárias à sua execução. Nesse sentido, Mantoan e Prieto (2023), Carvalho (2012) e Verussa (2009), por perspectivas diferentes, convergem em um aspecto fundamental: a inclusão demanda mais do que presença física, recursos materiais ou determinações legais; exige organização institucional, formação profissional, articulação pedagógica e transformação das práticas escolares.

O conjunto analisado permite, assim, retomar a questão que orienta este estudo. O Brasil possui uma trajetória normativa que reconhece o AEE como componente fundamental da escolarização inclusiva e define objetivos relacionados ao acesso, à participação, à aprendizagem, à autonomia e à eliminação de barreiras. Todavia, as situações tornadas públicas pelas notícias demonstram que a passagem da garantia jurídica para a garantia efetivamente vivenciada pelo estudante constitui um dos principais desafios das políticas de Educação Especial. É nesse processo de materialização que a inclusão deixa de ser apenas um princípio expresso nos documentos e passa a depender das condições concretas oferecidas pelos sistemas de ensino e pelas instituições escolares. Assim, mais do que ampliar a matrícula dos estudantes que precisam de AEE, o desafio contemporâneo consiste em assegurar que o direito de estar na escola seja acompanhado pelo direito de nela participar, aprender e permanecer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar a regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil e os desafios relacionados à sua materialização no contexto escolar, considerando documentos normativos e situações evidenciadas por notícias veiculadas na mídia digital. A análise do percurso histórico e legal demonstrou que a Educação Especial brasileira passou por importantes transformações, especialmente com o fortalecimento da perspectiva inclusiva e com o reconhecimento da escolarização das pessoas com deficiência como um direito. Verificou-se, ainda, a existência de um amplo conjunto normativo que não apenas assegura o AEE, mas estabelece princípios e condições para sua oferta, vinculando-o à garantia de acesso, participação, permanência e aprendizagem da Educação Especial.

A análise das normas permitiu constatar que o AEE foi progressivamente definido como um serviço que não substitui a escolarização na classe comum, mas atua de forma complementar ou suplementar, mediante a identificação de barreiras e a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Os documentos também evidenciam que sua efetivação não deve ser atribuída exclusivamente ao professor especializado, uma vez que pressupõe articulação com os professores da classe comum, participação das famílias, planejamento institucional e integração do atendimento ao projeto político-pedagógico da escola. Nesse aspecto, as contribuições de Mantoan e Prieto (2023) e Carvalho (2012) reforçam que a inclusão não se realiza somente pela matrícula ou pela presença física do estudante, mas demanda mudanças na organização escolar e nas práticas pedagógicas.

Por outro lado, a análise das notícias revelou situações que evidenciam dificuldades para a concretização dessas garantias. Foram identificados problemas relacionados à insuficiência de profissionais especializados e de apoio, limitações na oferta estruturada do AEE, necessidade de intervenção do Ministério Público, reivindicações de familiares e situações associadas à permanência de estudantes da Educação Especial nas instituições de ensino. Os achados indicam, portanto, que as fragilidades na materialização do AEE não estão relacionadas apenas à existência ou ausência de recursos, mas também às condições institucionais, profissionais e pedagógicas necessárias para que eles sejam efetivamente utilizados.

Conclui-se, assim, que um dos principais desafios contemporâneos da Educação Especial brasileira não reside somente no reconhecimento jurídico do direito ao AEE, mas na criação das condições necessárias para que esse direito seja efetivamente vivenciado pelos estudantes. As notícias analisadas não permitem generalizar seus achados para todas as escolas brasileiras,

mas evidenciam situações concretas em que se observa um distanciamento entre as garantias normativas e sua efetivação. Nesse sentido, a consolidação de uma educação inclusiva demanda investimentos na formação e disponibilização de profissionais, estruturação dos serviços especializados, recursos de acessibilidade, planejamento coletivo e acompanhamento das políticas implementadas. Mais do que assegurar o ingresso do estudante na escola comum, torna-se necessário garantir condições para que ele possa permanecer, participar e aprender, fazendo com que os direitos inscritos na legislação se materializem efetivamente no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

20

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. 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. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

República, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 17 de junho de 2026**. Regulamenta a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. A escola inclusiva como a que remove barreiras para aprendizagem e para participação de todos. In: GOMES, Márcio (org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 8. ed. rev. São Paulo: Summus, 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

VERUSSA, Edna de Oliveira. **Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental**. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

Notícias utilizadas no corpus

APUFSC-SINDICAL. **Educação inclusiva esbarra na falta de profissionais qualificados em escolas brasileiras**. 22 abr. 2026. A matéria reproduz informações veiculadas pelo G1 e registra, entre outros dados, a insuficiência de docentes com formação específica para o atendimento.

https://www.google.com/search?sca_esv=5074c3e5433fd5a9&sxsrf=APpeQnt5aTiOgUyfDvu7toSGOduiP4U-gw:1787938276176&q=FALTA+AEE+NAS+ESCOLAS&tbm=nws&source=lnms&fb_s=ABfTbFVGaQeaqnsRPI5sOMG32KszkLt6nAp8aiRKj5vMjqZApKYr2wv-EHakX1SS4JF8fY1OAHmsXq59YBfu7dh6O2RMo3m9LuaqZa9S5KBk8FC578Vx8MpNSoPklzut7dbNwQpva_gkA2ykcZTRrrtaFvnomHSF5HMPiMOJNG462Swq9HWKRghC9_273ghlH7iOPSBjGrgrw3foMNrdlzmruNlb-9Yr9w&sa=X&ved=2ahUKEwjXpNOO7cOWAxWsILkGHWgzCy4QopQJegQIFhAB&biw=1440&bih=721&dpr=

DIÁRIO PCD. Brasil falha na educação inclusiva e apenas uma em cada 3 escolas oferece suporte estruturado. 16 abr. 2026.

https://www.google.com/search?sca_esv=5074c3e5433fd5a9&sxsrf=APpeQnt5aTiOgUyfDvu7toSGOduiP4U-gw:1787938276176&q=FALTA+AEE+NAS+ESCOLAS&tbm=nws&source=lnms&fb_s=ABfTbFVGaQeaqnsRPI5sOMG32KszkLt6nAp8aiRKj5vMjqZApKYr2wv-EHakX1SS4JF8fY1OAHmsXq59YBfu7dh6O2RM03m9LuaqZa9S5KBk8FC578Vx8MpNSoPklzut7dbNwQpva_gkA2ykcZTRrrtaFvnomHSF5HMpiMOJNG462Swq9HWKRghC9_273ghlH7iOPSBjGrgrw3foMNrdlzmruNlb-9Yr9w&sa=X&ved=2ahUKEwjXpNOO7cOWAxWsILkGHWgzCy4QopQJegQIFhAB&biw=1440&bih=721&dpr=1

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. MPRS ingressa com ação contra o Estado para garantir atendimento especializado a estudantes em Porto Alegre. Porto Alegre, 24 fev. 2026.

https://www.google.com/search?sca_esv=5074c3e5433fd5a9&sxsrf=APpeQnt5aTiOgUyfDvu7toSGOduiP4U-gw:1787938276176&q=FALTA+AEE+NAS+ESCOLAS&tbm=nws&source=lnms&fb_s=ABfTbFVGaQeaqnsRPI5sOMG32KszkLt6nAp8aiRKj5vMjqZApKYr2wv-EHakX1SS4JF8fY1OAHmsXq59YBfu7dh6O2RM03m9LuaqZa9S5KBk8FC578Vx8MpNSoPklzut7dbNwQpva_gkA2ykcZTRrrtaFvnomHSF5HMpiMOJNG462Swq9HWKRghC9_273ghlH7iOPSBjGrgrw3foMNrdlzmruNlb-9Yr9w&sa=X&ved=2ahUKEwjXpNOO7cOWAxWsILkGHWgzCy4QopQJegQIFhAB&biw=1440&bih=721&dpr=1