REVISTA BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO

DESAFIOS ESTRUTURAIS VERSUS A LEGISLAÇÃO VIGENTE E A GARANTIA DE PERMANÊNCIA SAUDÁVEL NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fátima Aparecida Dias Barretto[1]

Bruno Gonçalves dos Santos[2]

RESUMO: Este estudo analisa aspectos centrais da legislação que regulamenta a política de educação inclusiva no Brasil, em contraponto ao atendimento de estudantes com deficiência nas escolas regulares, que enfrentam problemas estruturais, sobrecarga docente e insuficiência de recursos especializados. Trata-se de estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, estruturado a partir da análise da legislação vigente e de literatura especializada, articuladas à experiência profissional da autora como elemento contextual de reflexão, sem constituí-la como dado empírico. Examina-se o arcabouço jurídico, com destaque para a Lei nº 13.146/2015 e o Decreto nº 12.686/2025, e discutem-se contribuições de autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes, Mônica Kassar e Bernardete Gatti. A análise concentra-se nas tensões entre o direito à inclusão, as condições físicas das escolas, o acesso a serviços de saúde, a formação docente, os profissionais de apoio e o Atendimento Educacional Especializado. Conclui-se que o descompasso entre a legislação, a organização escolar e as condições materiais de implementação constituem obstáculo relevante à efetivação de uma inclusão que assegure não apenas matrícula, mas também permanência, participação, aprendizagem e segurança.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Deficiência; Políticas públicas; Formação docente; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT: This study analyzes central aspects of the legislation governing inclusive education in Brazil, in contrast with the schooling of students with disabilities in regular schools, which face structural problems, teacher overload and insufficient specialized resources. It is a qualitative bibliographic and documentary study based on current legislation and specialized literature, articulated with the author's professional experience as a contextual element of reflection rather than as empirical data. The analysis examines the legal framework, especially Law No. 13,146/2015 and Decree No. 12,686/2025, and discusses contributions by authors such as Maria Teresa Eglér Mantoan, Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes, Mônica Kassar and Bernardete Gatti. The discussion focuses on tensions between the right to inclusion and school infrastructure, access to health services, teacher training, support professionals and Specialized Educational Assistance. It concludes that the gap between legislation, school organization and the material conditions for implementation is a relevant obstacle to effective inclusion, which must ensure not only enrollment but also permanence, participation, learning and safety.

Keywords: Inclusive education; Disability; Public policies; Teacher training; Specialized Educational Assistance.

REVISTA BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO

DESAFÍOS ESTRUCTURALES, LEGISLACIÓN VIGENTE Y PERMANENCIA SALUDABLE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

RESUMEN: Este estudio analiza aspectos centrales de la legislación que regula la educación inclusiva en Brasil, en contraste con la escolarización de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, que enfrentan problemas estructurales, sobrecarga docente e insuficiencia de recursos especializados. Se trata de un estudio cualitativo, bibliográfico y documental, basado en la legislación vigente y en literatura especializada, articuladas con la experiencia profesional de la autora como elemento contextual de reflexión y no como dato empírico. Se examina el marco jurídico, especialmente la Ley nº 13.146/2015 y el Decreto nº 12.686/2025, y se discuten aportes de autoras y autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes, Mônica Kassar y Bernardete Gatti. El análisis se centra en las tensiones entre el derecho a la inclusión, las condiciones de infraestructura escolar, el acceso a servicios de salud, la formación docente, los profesionales de apoyo y la Atención Educativa Especializada. Se concluye que la distancia entre la legislación, la organización escolar y las condiciones materiales de implementación constituye un obstáculo relevante para una inclusión efectiva, que debe garantizar no solo la matrícula, sino también la permanencia, la participación, el aprendizaje y la seguridad.

Palabras clave: Educación inclusiva; Discapacidad; Políticas públicas; Formación docente; Atención Educativa Especializada.

1. INTRODUÇÃO

Desde 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos aponta como fundamento da liberdade, da justiça e da paz o reconhecimento da dignidade inerente a todos os seres humanos e de seus direitos iguais e inalienáveis.

Entretanto, as pessoas com deficiência estiveram historicamente à margem da sociedade. Segundo Longmore (2003), a trajetória histórica desse grupo é marcada por processos de exclusão e invisibilização. Por muito tempo, as escolas não se abriram a essas pessoas, sob a justificativa da necessidade de tratamentos e atendimentos especializados.

Menicucci (2006) observa que surgiram escolas e classes especiais como espaços exclusivos para aqueles cuja deficiência motivava a rejeição da escola regular, sob a justificativa de um atendimento especializado de natureza médica e clínica, mas não pedagógica.

O paradigma da segregação foi vivido, até pouco tempo, como uma regra normal e aceitável em uma sociedade que rotulava as pessoas com deficiência como incapazes.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

Historicamente, essas pessoas foram excluídas dos ambientes sociais públicos porque eram consideradas diferentes, inferiores ou incapazes de conviver em sociedade (Menicucci, 2006).

No Brasil, até a década de 1980, o atendimento a alunos com deficiência ocorria predominantemente em escolas especiais. Aqueles que superavam determinadas dificuldades podiam ser transferidos para escolas regulares, nas quais precisavam se adequar às propostas educacionais vigentes. Esse período ficou conhecido como paradigma da integração. Conforme Mantoan (2003), a integração restringia a inserção escolar aos estudantes que conseguissem adaptar-se à escola comum, sem que esta necessariamente revisasse seus pressupostos pedagógicos e organizacionais.

Com a Constituição Federal de 1988, o direito à educação foi assegurado a todos, incluindo a previsão do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse processo ganhou força internacional com a Declaração de Salamanca (1994) e, no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996.

Esse percurso normativo e conceitual consolidou-se com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, e com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. Esses marcos reforçaram a perspectiva social da deficiência e a necessidade de assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem em condições de igualdade (Brasil, 2009, 2015).

Embora o ordenamento jurídico brasileiro seja robusto na garantia do direito à educação inclusiva, observa-se um distanciamento entre a garantia legal e a realidade prática. O paradoxo manifesta-se no contraste entre uma legislação avançada e condições estruturais insuficientes, salas de aula superlotadas, recursos escassos e professores submetidos a elevada pressão.

Este trabalho não problematiza o paradigma inclusivo como princípio ético ou como direito fundamental. O foco está na dimensão executiva dessa política em um sistema escolar que, em diversos contextos, apresenta precariedade física e organizacional. A situação torna-se particularmente complexa quando estudantes com necessidades de suporte elevado, inclusive estudantes com transtorno do espectro autista e hipersensibilidade auditiva, são submetidos a ambientes com elevada carga sensorial.

Esse fenômeno pode interromper o fluxo pedagógico da turma, gerar insegurança e evidenciar o desamparo técnico do professor regente. Lacerda (2023) critica a distância entre a

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

defesa abstrata da inclusão e as condições concretas oferecidas para sua efetivação, especialmente quando não há mediação especializada e adequação ambiental.

O esgotamento profissional docente também precisa ser considerado. Carlotto (2011), ao analisar a síndrome de burnout em professores, demonstra a relação entre condições de trabalho, carga ocupacional e sofrimento profissional. Nesse contexto, assegurar a matrícula é apenas o primeiro estágio de um processo mais amplo de efetivação das políticas de inclusão.

2. METODOLOGIA

Trata-se de estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental. O percurso analítico foi organizado a partir de três perspectivas complementares: as prerrogativas da legislação vigente; a realidade do atendimento escolar discutida na literatura especializada; e a experiência profissional da autora, utilizada como elemento contextual de reflexão, e não como conjunto de dados empíricos sistematicamente coletados.

O corpus documental compreende a Constituição Federal, a legislação federal relacionada à educação especial e aos direitos das pessoas com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 12.686/2025. O corpus bibliográfico reúne autores diretamente relacionados às questões de inclusão escolar, infraestrutura, formação docente, trabalho docente, profissionais de apoio e Atendimento Educacional Especializado.

A análise foi organizada por eixos temáticos: infraestrutura física; diagnóstico, tratamento e acesso a especialidades; formação e adoecimento docente; profissionais de apoio; e Atendimento Educacional Especializado. Não foram realizadas entrevistas, aplicação de questionários ou coleta de dados primários para este estudo.

Como método complementar de revisão textual, foi utilizada Inteligência Artificial Generativa, por meio do ChatGPT, da OpenAI, exclusivamente para apoio à correção ortográfica, identificação de problemas de redação e organização estrutural do texto. A ferramenta não foi utilizada para produzir dados, resultados empíricos, referências ou conclusões não presentes no trabalho. A utilização foi declarada de forma transparente em observância à Política de Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), instituída pela Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, que determina a declaração do uso de ferramentas de Inteligência Artificial

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

Generativa, com indicação da ferramenta e de sua finalidade (CNPq, 2026). A responsabilidade integral pelo conteúdo, pelas interpretações, pela seleção das fontes e pela versão final permanece com a autora.

3. DISCUSSÃO

3.1. O arcabouço legal e a realidade das escolas

Até 2025, a legislação brasileira utilizava a expressão "preferencialmente" ao tratar da oferta da educação especial na rede regular de ensino, nos termos da LDB. O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e estabeleceu como objetivo assegurar o direito à educação, ao desenvolvimento e à aprendizagem ao longo da vida para os estudantes público-alvo da educação especial, no âmbito do sistema regular de ensino, em todas as etapas, níveis e modalidades (Brasil, 1996, 2025).

O novo decreto trouxe ajustes relevantes para a organização das redes de ensino. Entretanto, a ampliação das responsabilidades normativas não elimina os problemas estruturais já existentes. Ao contrário, pode evidenciar gargalos quando as redes não dispõem de infraestrutura, profissionais e serviços suficientes para responder às demandas.

A legislação e os documentos orientadores estabelecem direitos e deveres claros, mas a efetividade dessas normas depende de condições materiais e organizacionais. A principal questão, portanto, não é a legitimidade do direito à inclusão, mas a capacidade institucional de transformá-lo em acesso, permanência, participação e aprendizagem.

3.2. Infraestrutura física

Um dos maiores desafios da educação inclusiva no país está relacionado à infraestrutura física das escolas. Parte das instituições apresenta problemas em banheiros, acessibilidade, salas de Atendimento Educacional Especializado, espaços para atividades diferenciadas, quadras e número de salas de aula suficiente para organizar turmas com menor quantidade de alunos.

Duarte, Gomes e Gotelib (2019) demonstram que as condições de infraestrutura das escolas brasileiras são desiguais e que estudantes de menor nível socioeconômico tendem a frequentar escolas classificadas como precárias.

Se as escolas enfrentam problemas básicos de infraestrutura para atender estudantes em geral, tornam-se ainda mais relevantes as estruturas necessárias para garantir acessibilidade, como rampas, banheiros adaptados e espaços adequados para atendimento especializado. A

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

autora relata, a partir de sua experiência profissional, ter trabalhado em uma escola na qual havia apenas dois vasos sanitários no banheiro feminino e dois no masculino para atender a quase 400 crianças. Relata também que a escola foi objeto de inspeção que identificou 57 pontos que deveriam ser reformados ou construídos.

Dados da Operação Educação, realizada por 32 Tribunais de Contas em abril de 2023 em 1.082 escolas de 537 municípios, indicaram que 57% das salas de aula visitadas apresentavam inadequações. O levantamento também identificou problemas de saneamento, segurança, acessibilidade e condições das cozinhas escolares (Atricon, 2023).

Esses dados reforçam que a discussão sobre inclusão não pode ser dissociada das condições gerais de funcionamento das escolas. A falta do básico para o conjunto dos estudantes e trabalhadores constitui barreira adicional quando se pretende oferecer respostas individualizadas às necessidades da educação especial.

3.3. Diagnóstico, tratamento e acesso às especialidades

Outro obstáculo apontado no trabalho é o diagnóstico tardio e a dificuldade de acesso a tratamentos e especialidades. O diagnóstico, por si só, não assegura a evolução da criança, especialmente quando há necessidade de acompanhamento clínico e terapêutico contínuo.

Se a criança diagnosticada não consegue acessar as terapias necessárias, a escola não pode suprir integralmente essa lacuna. A diversidade das necessidades dos estudantes com deficiência exige articulação entre educação, saúde e, quando necessário, assistência social e reabilitação.

Dados da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo indicam crescimento expressivo dos atendimentos ambulatoriais por questões de saúde mental entre 2023 e 2025. Entre crianças de 5 a 9 anos, o crescimento foi de aproximadamente 50%, enquanto, considerando crianças e adolescentes de até 19 anos, o aumento foi de 24,6% (Moya, 2026). Esses dados não demonstram, isoladamente, aumento de diagnósticos, mas evidenciam pressão crescente sobre a rede de atenção.

A insuficiência de oferta e os tempos de espera podem repercutir sobre a vida escolar. Sem suporte adequado, o estudante pode estar fisicamente incluído na instituição e, simultaneamente, permanecer privado de condições efetivas de aprendizagem e

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

desenvolvimento. Também devem ser consideradas as barreiras sociais e econômicas que dificultam o acesso de algumas famílias aos serviços.

3.4. Formação docente e adoecimento profissional

A partir de uma trajetória profissional de mais de três décadas, orientando a formação de professores ou trabalhando diretamente com eles, observa-se um distanciamento entre determinadas diretrizes curriculares das licenciaturas e a realidade prática escolar.

Gatti (2010) identificou fragmentação na formação dos licenciandos e reduzido espaço para disciplinas teóricas e práticas diretamente relacionadas ao exercício da docência. Pimenta e Lima (2004) também discutem a necessidade de superar a separação entre teoria e prática na formação de professores.

Os problemas de formação docente se agravam em salas com múltiplas demandas de estudantes com deficiência. O resultado pode ser sobrecarga emocional e práticas pedagógicas que não conseguem responder adequadamente às necessidades individuais por falta de ferramentas metodológicas, recursos e suporte institucional.

A matrícula de estudantes com necessidades de suporte elevado impõe à escola desafios que, em determinadas situações, ultrapassam a formação pedagógica tradicional. Situações de desregulação emocional podem exigir mediação especializada e articulação intersetorial, especialmente quando há necessidade de atuação conjunta com a saúde.

Kassar (2011) analisa os avanços e paradoxos da educação especial na perspectiva inclusiva e evidencia que a efetivação da política não pode depender apenas do esforço individual do professor. Quando um único professor é responsável por uma classe numerosa e, simultaneamente, por estudantes que demandam mediação constante, flexibilização curricular e regulação, a sobrecarga pode comprometer tanto o trabalho docente quanto a experiência escolar dos estudantes.

Quando a inclusão é sustentada predominantemente pelo esforço individual do professor, corre-se o risco de transformar um direito coletivo em responsabilidade individual. A efetivação da política exige estrutura, formação, planejamento, profissionais de apoio e articulação entre os diferentes setores.

3.5. A precarização dos profissionais de apoio

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

A legislação prevê serviços e profissionais de apoio para atender às peculiaridades dos estudantes da educação especial. A Lei nº 9.394/1996 estabelece, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular. A Lei nº 12.764/2012 prevê, em casos de comprovada necessidade, acompanhante especializado para a pessoa com transtorno do espectro autista incluída em classe comum. A Lei nº 13.146/2015 determina a oferta de profissionais de apoio escolar (Brasil, 1996, 2012, 2015).

Na prática, as redes de ensino utilizam diferentes denominações, como cuidador ou mediador escolar. A contratação de profissionais terceirizados ou estagiários, sem formação suficiente para as demandas apresentadas, pode limitar a qualidade do suporte.

Há também risco de indefinição de funções. O profissional de apoio deve contribuir para a autonomia e participação do estudante, sem substituir o professor nem assumir integralmente a responsabilidade pela alfabetização ou pelo ensino do aluno. Quando isso ocorre, a própria lógica inclusiva pode ser fragilizada.

Portanto, não basta a existência formal do profissional de apoio. É necessário definir atribuições, formação, supervisão, articulação com o professor regente e condições adequadas de trabalho.

3.6. Insuficiência e sucateamento das salas de Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado, realizado prioritariamente em salas de recursos multifuncionais e, em regra, no contraturno, possui função complementar ou suplementar à escolarização, e não substitutiva à classe comum (Brasil, 2009). Contudo, muitas instituições não possuem sala adequada ou dispõem de espaços pequenos, poucos materiais pedagógicos e equipamentos insuficientes. Outro obstáculo é a escassez de profissionais qualificados para organizar e executar o atendimento.

A legislação atribui ao AEE funções relacionadas à identificação das necessidades dos estudantes, à organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, à orientação dos professores e das famílias e à articulação com outros setores quando necessário. A Lei Brasileira de Inclusão também prevê a institucionalização do AEE, medidas individualizadas e coletivas e a oferta de profissionais de apoio (Brasil, 2015).

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

Na perspectiva de Mantoan (2010), o atendimento especializado deve contribuir para eliminar barreiras à aprendizagem sem substituir o ensino comum. Não é o único direito da pessoa com deficiência, não deve ser utilizado como condição para acesso à escola regular e não pode ser confundido com atendimento clínico.

Assim, o AEE pode funcionar como complemento aos conhecimentos desenvolvidos na sala regular, desde que esteja integrado ao projeto pedagógico e articulado às necessidades concretas do estudante.

Persistem, contudo, problemas como preconceito, resistência à matrícula, ausência de recursos e práticas que podem levar famílias a serem orientadas a procurar outra escola sob a justificativa de que determinado estabelecimento possui atendimento especializado melhor estruturado. Tais práticas precisam ser analisadas criticamente, pois podem produzir formas de exclusão dentro do próprio sistema inclusivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece, entre seus princípios, a garantia de igualdade de oportunidades e condições para acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2008). Garantir o acesso, contudo, não equivale a garantir as possibilidades de aprendizagem e permanência de cada estudante.

O abismo entre os preceitos legais e o cotidiano do professor em sala de aula permanece relevante. Lecionar em uma turma com 30 ou 35 crianças já constitui tarefa complexa, diante das exigências curriculares, avaliações externas e dos problemas emocionais e sociais vivenciados pelos estudantes. Acrescentar demandas complexas sem infraestrutura, formação e apoio suficientes pode exigir do professor mais do que é humanamente possível realizar.

Como consequência, a precarização do trabalho pedagógico pode repercutir sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a saúde dos profissionais. O adoecimento docente não deve ser compreendido apenas como fragilidade individual, mas também em sua relação com as condições organizacionais do trabalho (Carlotto, 2011).

Quando o estudante está matriculado, mas não dispõe dos apoios necessários para participar e aprender, pode ocorrer uma forma de inclusão apenas formal. Martins (1997) utiliza o conceito de “inclusão marginal” para analisar situações em que o sujeito é incorporado ao

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

sistema segundo regras e condições que mantêm sua desigualdade. Veiga-Neto e Lopes (2007) alertam, em outra chave analítica, para o risco de políticas de inclusão que ignorem as diferenças e produzam uma inclusão excludente.

A diversidade na sala de aula é constitutiva da experiência educacional e deve ser reconhecida como elemento de formação cidadã. A Base Nacional Comum Curricular estabelece aprendizagens e competências que devem orientar os currículos, respeitando a diversidade e a equidade (Brasil, 2018). Entretanto, a escola não é onipresente nem onipotente. A exigência de currículo adaptado, formação docente, projetos especiais e resultados educacionais precisa ser acompanhada de condições materiais, profissionais e intersetoriais que tornem tais exigências executáveis.

Ferreira e Ferreira (2004) destacam que os compromissos assumidos pelo Brasil no campo da educação inclusiva devem ser analisados também à luz das condições concretas de implementação. Mantoan (2010) igualmente sustenta a necessidade de transformação da escola para que a inclusão não se limite à presença física do estudante.

Desse modo, observa-se um descompasso entre as diretrizes da educação inclusiva e as condições reais das instituições de ensino para lidar com diferentes necessidades educacionais. A inclusão deve ser discutida não apenas sob a ótica do acesso, mas também das condições de permanência, participação, aprendizagem e segurança para o estudante, seus pares e o corpo docente.

Enfim, a escola precisa evoluir. O art. 205 da Constituição Federal estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). A falta de infraestrutura, de profissionais e de articulação entre políticas públicas pode impedir que esse direito se converta plenamente em realidade. Cabe a cada rede de ensino analisar sua realidade local e estruturar a Educação Especial de acordo com a legislação vigente e com as necessidades efetivamente identificadas.

REFERÊNCIAS

ATRICON. **Operação Educação: fiscalização ordenada nacional**. Brasília, DF: Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil, 2023. Disponível em: https://atricon.org.br/operacao-educacao/. Acesso em: 1 set. 2026.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, DF: CNE, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

CARLOTTO, Mary Sandra. Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 27, n. 4, p. 403-410, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400003.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq**. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/atos-normativos/copy_of_2025/copy_of_portarias. Acesso em: 1 set. 2026.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; GOMES, Carlos André Teixeira; GOTELIB, Luciana Gonçalves de Oliveira. Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: uma escola pobre para os pobres? **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, n. 70, 2019. DOI: https://doi.org/10.14507/epaa.27.3536.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e paradoxos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. esp. 1, p. 67-78, 2011.

LACERDA, Lucelmo. Crítica a pseudociência em educação especial: trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências. [S. l.]: Luna Edições, 2023.

LONGMORE, Paul K. **Why I burned my book and other essays on disability**. Philadelphia: Temple University Press, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MENICUCCI, Maria do Carmo. **Educação inclusiva: possibilidades e desafios atuais**. In: PUC MINAS. Educação especial inclusiva. Belo Horizonte: PUC Minas, 2006. p. 8-11.

MOYA, Isabela. **Atendimentos por saúde mental no SUS sobem 50% entre crianças de 5 a 9 anos de 2023 a 2025**; entenda. Terra, 26 mar. 2026. Disponível em: https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude-mental/atendimentos-por-saude-mental-crescem-50-entre-criancas-de-5-a-9-anos-de-2023-a-2025-entenda,499068344348e760d89f56194f488d7cmpqepf24.html. Acesso em: 1 set. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X