

Entre o direito e o chão da escola: políticas de escolarização e o desafio das práticas pedagógicas para estudantes com TEA

Between the right and the school ground: schooling policies and the challenge of pedagogical practices for students with ASD

Paulo Eduardo Silva Galvão¹

Resumo:

O presente artigo analisa os processos de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no cenário brasileiro, trinta anos após a Declaração de Salamanca. O objetivo central é discutir como as políticas educacionais e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se materializam no cotidiano escolar diante do expressivo aumento de matrículas desse público. A fundamentação teórica ancora-se na Abordagem do Ciclo de Políticas, articulando marcos como a Política Nacional de Educação Especial (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o recente Decreto nº 12.686/2025. Metodologicamente, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo teórico-documental de natureza qualitativa. Os resultados indicam que, embora o acesso seja um direito consolidado, a efetiva escolarização ainda enfrenta barreiras atitudinais e a fragmentação do trabalho docente. Conclui-se que o Ensino Colaborativo, ao promover a parceria orgânica entre o professor regente e o professor especializado, constitui a estratégia mais eficaz para a construção de planos de desenvolvimento individuais robustos, garantindo que a inclusão estatística se converta em inclusão pedagógica e justiça social.

Palavras-chave: Autismo; Ciclo de Políticas; Ensino Colaborativo; Educação Especial Inclusiva.

Abstract:

This paper analyzes the schooling processes of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Brazilian scenario, thirty years after the Salamanca Statement. The central objective is to discuss how educational policies and Specialized Educational Service (SES) materialize in daily school life in view of the significant increase in enrollment of this public. The theoretical framework is anchored in the Policy Cycle Approach, articulating milestones such as the National Special Education Policy (2008), the Brazilian Inclusion Law (2015), and the recent Decree No. 12,686/2025. Methodologically, the research is characterized as a qualitative theoretical-documentary study. The results indicate that, although access is a consolidated right, effective schooling still faces attitudinal barriers and the fragmentation of teaching work. It is concluded that Collaborative Teaching, by promoting an organic partnership between the general and specialized teacher, constitutes the most effective strategy for the construction of robust individual development plans, ensuring that statistical inclusion is converted into pedagogical inclusion and social justice.

Keywords: Autism; Policy Cycle; Collaborative Teaching; Inclusive Special Education.

Introdução

A celebração dos trinta anos da Declaração de Salamanca (1994) convida a comunidade acadêmica a uma reflexão rigorosa sobre a trajetória das políticas de inclusão escolar no Brasil.

¹ Doutor em Educação (PPGE/UCDB). Professor na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9756-1274> E-mail: paulo1970edu@gmail.com

Como marco indutor global, Salamanca estabeleceu que as escolas comuns devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições singulares, impulsionando a transição de modelos segregativos para sistemas educacionais inclusivos. No cenário brasileiro, essa premissa consolidou-se por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como pilar de suporte à escolarização.

O impacto dessas normativas materializa-se nos dados do Censo Escolar (INEP), que revelam um fenômeno de "inclusão estatística" sem precedentes. Entre 2017 e 2023, por exemplo, as matrículas na educação especial saltaram de 1,1 milhão para 1,8 milhão, com cerca de 91,6% dos estudantes ocupando classes comuns do ensino regular. No âmbito deste panorama, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) assume centralidade, apresentando um crescimento superior a 500% nas matrículas na última década. Todavia, a análise desses índices, sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006), sugere que o sucesso da política não pode ser mensurado apenas pelo acesso (contexto de influência e de texto), mas pela qualidade dos processos pedagógicos no cotidiano escolar (contexto da prática).

Nesse sentido, o presente artigo busca discutir os desafios da escolarização do estudante com TEA diante da necessidade de converter a presença física em aprendizado efetivo. Ancorado na abordagem do Ciclo de Políticas, o texto tem interface com os estudos desenvolvidos na Pesquisa "Direito à educação superior da pessoa com deficiência: análise da política institucional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)." Por conseguinte, a problemática reside no hiato entre o direito assegurado pela Lei Brasileira de Inclusão (2015), bem como pelo recente Decreto nº 12.686/2025, e a materialidade das práticas pedagógicas, muitas vezes marcadas pelo isolamento docente e pela fragmentação do suporte especializado.

A fundamentação teórica deste estudo articula autores como Almeida (2021) e Fontes (2009), defendendo que a superação das barreiras atitudinais e pedagógicas no "chão da escola" perpassa, obrigatoriamente, pela implementação do Ensino Colaborativo. Assim, por meio de uma pesquisa teórico-documental, objetiva-se demonstrar que a parceria entre o professor regente e o professor especializado, aliada à escuta ativa das famílias e ao rigor da pesquisa científica, constitui a estratégia fundamental para garantir que o estudante com TEA deixe de ser uma cifra estatística para tornar-se um sujeito de pleno direito, com pertencimento e autonomia.

1. Referencial Teórico: o campo político-normativo da Educação Especial Inclusiva

O ordenamento jurídico que sustenta a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil não deve ser compreendido como um conjunto estático de regras, mas como um campo de disputas permanentes. Nesse sentido, analisado sob a Abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006), esse arcabouço revela as tensões entre o "Contexto de Influência" internacional e a "Produção de Texto" nacional. Por sua vez, a gênese desse direito remete à Declaração de Salamanca (1994), que introduziu o imperativo ético de que as escolas comuns devem se adequar à diversidade humana, e não o contrário. No Brasil, essa influência internacional foi recontextualizada na Constituição Federal de 1988 que, em seu Artigo 208, define o dever do Estado com o atendimento especializado, preferencialmente na rede regular.

A virada paradigmática, contudo, ocorre por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Este documento não apenas oficializou o caráter transversal da modalidade, como instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, cabe uma análise crítica: a produção desses textos legislativos —, incluindo a Lei Berenice Piana (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), — muitas vezes desconsidera as condições materiais do "Contexto da Prática". Desse modo, embora a LBI imponha a obrigatoriedade de sistemas inclusivos, a realidade do "chão da escola" ainda é marcada por uma "inclusão estatística". Contraditoriamente, os dados do INEP (2023) mostram o sucesso no acesso, mas a eficácia pedagógica permanece em disputa.

A recente atualização trazida pelo Decreto nº 12.686/2025 tenta mitigar essa lacuna, ao instituir a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Todavia, convida-se à discussão: até que ponto novos textos normativos são capazes de alterar barreiras atitudinais históricas? A esse respeito, Almeida (2021) menciona que o direito assegurado por lei muitas vezes esbarra em um modelo médico que enxerga o autista pela ótica da falta. No entanto, a verdadeira justiça social, no ciclo de políticas, só é alcançada quando o suporte legal se traduz em suporte técnico e humano. Portanto, o campo normativo é o ponto de partida, mas a efetivação do direito exige que a governança federativa garanta que as diretrizes do AEE (Resolução nº 4/2009) não sejam apenas protocolos burocráticos, mas ferramentas de emancipação e aprendizado real para o estudante com TEA.

1.2 Atualizações normativas e o Ciclo de Políticas

Para compreender a materialização do direito à educação dos estudantes com TEA, é imperativo utilizar referenciais analíticos que transcendam a mera exegese jurídica. Nesse sentido, a Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball e Richard Bowe (1994), e amplamente difundida no Brasil por Jefferson Mainardes (2006), oferece um instrumental crítico para analisar a trajetória das políticas de Educação Especial desde sua formulação até o "chão da escola". Essa abordagem estrutura-se em contextos inter-relacionados, dos quais destacamos três para esta análise: o contexto de influência, o de produção de texto e o da prática.

1.2.1 O Contexto de Influência e de Produção de Texto

O contexto de influência é onde os discursos políticos são construídos e as disputas por hegemonia ocorrem. No cenário da Educação Especial brasileira, tal contexto é marcado pela influência de organismos internacionais e pela atuação de movimentos sociais que culminaram na Política Nacional de 2008. Já o contexto de produção de texto materializa esses discursos em documentos normativos. Conforme Nozu e Bruno (2015), a produção de textos como a LBI (2015) e a Resolução nº 4/2009 representa um esforço de institucionalização do AEE, definindo as "regras do jogo" para a inclusão.

Ademais, a atualização mais recente, o Decreto nº 12.686/2025, insere-se nesse ciclo como uma resposta à necessidade de governança federativa. Sob a ótica de Mainardes (2006), então, o texto da política não é isento de contradições; ele é o resultado de negociações e compromissos. Some-se a isso o fato de que o Decreto de 2025 tenta fechar lacunas de implementação da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, buscando alinhar a produção textual com as demandas reais de financiamento e suporte técnico identificadas nas décadas anteriores.

1.2.3 O Contexto da Prática: a política como interpretação e recriação

O contexto da prática é o lugar onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Nesse diapasão, os professores e gestores não são meros implementadores, mas atores que dão novos sentidos às diretrizes do AEE e do Ensino Colaborativo. Nozu e Bruno (2015) destacam que, na Educação Especial, esse contexto é marcado pela cultura escolar e pelas crenças docentes sobre a deficiência.

Para o estudante com TEA, a prática pedagógica muitas vezes é influenciada por uma "tradução" da política que oscila entre o suporte técnico e a segregação disfarçada. Conforme observa Mainardes:

[o]s profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos; eles os interpretam e lhes dão significado. A política não é simplesmente implementada; ela é recontextualizada. No contexto da prática, a política é interpretada e recriada e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original (Mainardes, 2006, p. 53).

No “chão da escola”, a materialização do AEE depende de como a equipe escolar interpreta a transversalidade da educação especial. Dessa forma, se a interpretação for fragmentada, o aluno autista permanece como "responsabilidade do especialista". Por outro lado, se esta for colaborativa, a política de inclusão ganha capilaridade no currículo comum, transformando a prática em um exercício de equidade.

1.2.4 Contexto dos Resultados e Efeitos: para além da inclusão estatística

O contexto dos resultados e efeitos permite analisar o impacto da política na redução das desigualdades. Aqui, distinguem-se os efeitos de primeira ordem (mudanças no comportamento e na prática) e os efeitos de segunda ordem (impacto no acesso, oportunidades e justiça social).

Os dados do INEP, que apontam o crescimento exponencial das matrículas de alunos com TEA, representam um efeito de primeira ordem: a universalização do acesso. Entretanto, o desafio do presente dossiê da *Revista Interfaces* é investigar os efeitos de segunda ordem: a qualidade da escolarização. De acordo com a análise de Nozu e Bruno (2015), o sucesso de uma política de educação especial deve ser medido pela capacidade de o sistema educacional prover aprendizagem significativa e participação social, evitando que o aluno seja apenas um número na estatística educacional.

Nesse sentido, os efeitos do recente Decreto nº 12.686/2025 serão observados conforme sua capacidade de retroalimentar o ciclo de políticas. Por conseguinte, se os resultados, na prática, apontarem para a continuidade de barreiras, o texto da política precisará ser repensado. Assim, a análise do ciclo demonstra que a escolarização efetiva do autista só ocorre quando os efeitos pedagógicos superam os efeitos burocráticos, garantindo que o direito à educação seja, de fato, um instrumento de justiça curricular e social.

1.3 Marcos Internacionais e a Constituição Federal de 1988 – o pioneirismo da Constituição de 1988 e o reforço de Salamanca

No âmbito da análise da trajetória das políticas educacionais, o Contexto de Influência é o espaço onde os discursos são construídos e as intenções políticas ganham legitimidade. No Brasil, é imperativo destacar que o compromisso ético com a escolarização da pessoa com deficiência não se iniciou com as diretrizes internacionais da década de 1990, mas com a Constituição Federal de 1988. Isso porque, antes mesmo de qualquer movimento global coordenado por organismos multilaterais, a nossa "Constituição Cidadã" já assegurava, em seu Artigo 205, a educação como um direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. No Artigo 208, inciso III, a redação constitucional foi profética ao estabelecer o atendimento educacional especializado "preferencialmente na rede regular de ensino", antecipando em seis anos o que viria a ser o cerne do movimento inclusivo mundial.

Dessa forma, a Declaração de Salamanca (1994), embora posterior, atuou como um reforço discursivo fundamental que validou e ampliou as intenções já grafadas no texto constitucional brasileiro. Sendo assim, analisada como uma peça-chave do Contexto de Influência, Salamanca conferiu uma "forma pedagógica" ao direito jurídico já existente, introduzindo a ideia de que as necessidades educacionais especiais deveriam ser respondidas por meio de uma pedagogia centrada na criança. A esse respeito, conforme postula Mainardes (2006), pode-se situar que a política é um processo de recontextualização; assim, o Brasil não foi apenas um "seguidor" de Salamanca, mas um país que já possuía uma base normativa robusta para a inclusão, a qual foi potencializada pelos princípios internacionais de justiça curricular.

Essa articulação entre o nacional e o global gerou o que a pesquisa científica de Almeida (2021) identifica como o nascimento do paradigma da inclusão total. A escolarização de estudantes com TEA, portanto, encontra sua raiz legal em 1988, mas ganha visibilidade internacional em 1994. Nesse ínterim, o convite à discussão aqui proposto reside na compreensão de que a inclusão para todos não é uma concessão externa, mas um valor democrático originário da redemocratização do Brasil. Desse modo, o desafio contemporâneo no Contexto da Prática, portanto, não é criar o direito — que já é trintenário —, mas garantir que a materialidade da escola pública honre o compromisso assumido pela Constituição de 1988, transformando o acesso em permanência qualificada e aprendizado real para o autista.

1.4 A Política Nacional de 2008 e o AEE: o Contexto da Produção de Texto e a definição de papéis

A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) representa o momento de maior densidade no Contexto da Produção de Texto (Mainardes, 2006) dentro do ciclo de políticas brasileiras. Esse documento reorientou o paradigma educacional, ao definir que a educação especial não é mais um sistema paralelo, mas uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis de ensino.

Sob a ótica de Ball e Bowe, o texto da política é o resultado de uma arquitetura discursiva que visa dar respostas aos dilemas do acesso. Outrossim, para o estudante com TEA, a PNEEPEI de 2008 estabeleceu uma estrutura de suporte fundamental: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujas funções foram detalhadas nas Diretrizes Operacionais de 2009 (Resolução nº 4/2009).

Vale destacar, então, que a discussão crítica que se impõe sobre este texto normativo reside na ambiguidade do papel do AEE. Conforme assevera Nozu e Bruno (2015), embora o texto legal projete o AEE como um serviço complementar ou suplementar, sua implementação no Contexto da Prática muitas vezes sofre uma "tradução", que o confina à Sala de Recursos Multifuncionais, isolando o professor especializado do currículo da sala comum. Para o estudante autista, essa fragmentação é perigosa: o texto da política de 2008 foca na "eliminação de barreiras", mas a prática cotidiana pode acabar criando barreiras de invisibilidade se o AEE for interpretado apenas como um espaço de reabilitação.

O papel do professor de AEE, conforme o Art. 13 da Resolução nº 4/2009, inclui a produção de recursos e o estabelecimento de parcerias com os professores da sala comum. Contudo, analisando o ciclo de políticas, nota-se que o "texto" da política de 2008 carecia de mecanismos de obrigatoriedade para o trabalho colaborativo. Nesse sentido, Santos (2015) menciona que, sem a articulação entre o ensino comum e o especializado, o AEE corre o risco de tornar-se uma "ilha pedagógica". Portanto, ao discutirmos a PNEEPEI de 2008 e o papel do AEE, é necessário questionar: como o texto normativo tem sido recontextualizado para garantir que o suporte não seja apenas um espaço de permanência, mas de desenvolvimento de habilidades funcionais e acadêmicas? A transição para os novos marcos, como o Decreto nº 12.686/2025, sugere que o ciclo de políticas está em fase de revisão para corrigir as distorções entre o suporte planejado no texto e o suporte efetivado na prática docente.

1.5 O Contexto da Prática: a recontextualização da política no cotidiano escolar

No Ciclo de Políticas, o Contexto da Prática é o estágio onde a política é interpretada, recriada e, fundamentalmente, "produzida" pelos atores que a operam. Diferente da visão tecnicista, que enxerga o professor como mero executor de leis, a abordagem de Stephen Ball, discutida por Mainardes (2006), reconhece que os docentes possuem agência para traduzir os textos legais conforme as realidades locais. No cenário da Educação Especial brasileira, esse contexto é marcado pelo hiato entre as diretrizes do AEE e a cultura institucional da escola pública. Nessa perspectiva, Santos (2015) demonstra que a interpretação da política de inclusão em municípios como Araucária, por exemplo, revela que o sucesso da escolarização depende menos da norma escrita e mais da receptividade da equipe pedagógica e do perfil dos profissionais atuantes.

Para o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o contexto da prática torna-se um campo de tensões entre a "inclusão por decreto" e a "inclusão pedagógica". A esse respeito, Almeida (2021) pondera que os desafios do "chão da escola" envolvem barreiras atitudinais profundas, pois o aluno é, muitas vezes, matriculado no ensino regular, mas permanece sob a guarda exclusiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gerando uma segregação interna. Essa recontextualização equivocada desvirtua o princípio da transversalidade previsto na PNEEPEI de 2008. Sobre esta dinâmica interpretativa, Mainardes assevera o seguinte:

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos; eles os interpretam e lhes dão significado. A política não é simplesmente implementada; ela é recontextualizada. No contexto da prática, a política é interpretada e recriada e onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original (Mainardes, 2006, p. 53).

A materialização do ensino colaborativo, como proposta por Fontes (2009), é a tentativa mais robusta de alinhar o contexto da prática com o contexto da produção de texto. Contudo, na prática cotidiana, a ausência de tempos para planejamento conjunto e a fragmentação do trabalho docente impedem que a parceria entre o professor regente e o especializado ocorra. O Decreto nº 12.686/2025 surge, portanto, como uma tentativa de intervir neste contexto, buscando institucionalizar redes de apoio que deem suporte real ao professor. Além disso, a análise crítica desse ciclo revela que a escolarização do autista só será plena quando o contexto da prática deixar de ser um espaço de improviso para tornar-se um campo de aplicação de

pedagogias críticas e colaborativas, onde o direito à educação seja traduzido em justiça curricular e social.

1.6 A Lei Berenice Piana e a LBI: o contexto dos resultados e a judicialização do direito

No Ciclo de Políticas, o Contexto dos Resultados e Efeitos é o estágio em que se avalia como os textos legais alteraram a realidade e se reduziram desigualdades. A Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei nº 13.146/2015 (LBI) representam a materialização de discursos de proteção jurídica no Contexto de Produção de Texto, mas sua maior relevância reside nos efeitos de primeira e segunda ordem, que geraram no sistema educacional brasileiro. A Lei Berenice Piana, ao tipificar o autismo como deficiência, produziu um resultado imediato de visibilidade: o acesso forçado de estudantes com TEA que, anteriormente, eram invisibilizados ou rejeitados pelas instituições.

Entretanto, uma análise crítica revela que esses textos legais produziram um fenômeno de "judicialização da inclusão". Isso porque, como o Contexto da Prática muitas vezes não acompanhou a celeridade do texto legal, as famílias recorreram ao Judiciário para garantir o que a lei previa, como o direito ao acompanhante especializado. Segundo Nozu e Bruno (2015), os efeitos de primeira ordem (mudanças na legislação e acesso) são visíveis, mas os efeitos de segunda ordem (impacto na qualidade do aprendizado e na justiça social) ainda são incipientes. Desse modo, a LBI, ao proibir a cobrança de taxas extras por escolas privadas e exigir adaptações curriculares, tentou nivelar o campo de oportunidades, mas, na prática, o resultado tem sido uma inclusão muitas vezes cartorial, onde o aluno está "no" sistema, mas não é "do" sistema.

A discussão que emerge desse contexto é se os resultados estatísticos apresentados pelo INEP —, em relação ao aumento de matrículas, por exemplo, — traduzem-se em resultados pedagógicos. Santos (2015) situa que a interpretação local da LBI muitas vezes reduz o direito à escolarização ao mero cumprimento de protocolos burocráticos. Por isso, em relação à inserção do estudante com TEA, o resultado real da política deve ser medido pela sua autonomia e participação social, e não apenas pela presença física em sala. Portanto, ao analisarmos essas leis como parte de um ciclo contínuo, nota-se que o Decreto nº 12.686/2025 surge como uma tentativa de reorientar os resultados, buscando transitar de uma inclusão de acesso para uma inclusão de permanência e sucesso, fortalecendo a governança federativa para que os efeitos pedagógicos finalmente alcancem a magnitude dos efeitos jurídicos.

1.7 Análise crítica da trajetória política: do texto à materialidade da prática

A compreensão da escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige que o pesquisador e o leitor não se limitem a uma visão linear ou burocrática da legislação. Sob a perspectiva da Abordagem do Ciclo de Políticas (Mainardes, 2006), as políticas educacionais devem ser compreendidas como processos dinâmicos e, por vezes, contraditórios. O quadro a seguir não é apenas uma cronologia de documentos, mas uma representação das disputas de sentido que ocorrem desde a influência de organismos internacionais até os efeitos reais produzidos na vida dos estudantes.

Ao analisar o quadro, convida-se o leitor a observar o fenômeno da recontextualização: como o "texto" da lei — muitas vezes idealizado e genérico — é traduzido por professores e gestores no "Contexto da Prática". É nesse hiato que reside o maior desafio contemporâneo: a transição de uma inclusão estatística, pautada puramente no aumento quantitativo de matrículas (efeitos de primeira ordem), para uma inclusão qualitativa (efeitos de segunda ordem), que assegure aprendizagem, autonomia e justiça curricular.

O quadro a seguir sistematiza essas tensões, destacando que a política de inclusão é um ciclo contínuo, onde cada resultado deve retroalimentar novas estratégias de governança e práticas pedagógicas mais colaborativas.

QUADRO 1 – A trajetória da política de educação especial para estudantes com TEA

Contexto do Ciclo	Documentos e Marcos de Referência	Análise Crítica (Foco no Estudante com TEA)
Contexto de Influência	Constituição Federal (1988); Declaração de Salamanca (1994).	Pioneirismo Nacional: A CF/88 antecipou o paradigma de Salamanca ao estabelecer o ensino na rede regular como preferencial. Salamanca globalizou o discurso, mas o Brasil já possuía a base ética para a inclusão total.
Contexto de Produção de Texto	PNEEPEI (2008); Resolução nº 4/2009 (AEE); Lei Berenice Piana (2012); LBI (2015); Decreto nº 12.686/2025.	O "Direito no Papel": Os textos definem o AEE como transversal, mas a redação técnica muitas vezes permite interpretações ambíguas que confinam o suporte à Sala de Recursos, sem garantir a articulação com a sala comum.

Contexto da Prática	Projeto Político Pedagógico (PPP); Plano de Desenvolvimento Individual (PDI); Registros de Ensino Colaborativo.	Recontextualização e Resistência: É o "chão da escola". Ocorre a tradução da lei. O desafio é superar a "inclusão cartorial" e o isolamento docente, transformando o AEE em suporte real para o professor regente e não em um sistema paralelo.
Contexto dos Resultados/Efeitos	Dados do Censo Escolar/INEP (2017-2023); Sinopses Estatísticas da Educação Básica.	Inclusão Estatística vs. Pedagógica: Efeitos de 1ª ordem (acesso) são robustos, com aumento de 500% nas matrículas TEA. Efeitos de 2ª ordem (qualidade e justiça social) são incipientes, exigindo maior foco na aprendizagem e autonomia.
Contexto da Estratégia Política	Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva; Decreto nº 12.686/2025.	Intervenção na Governança: O novo decreto surge para corrigir distorções dos ciclos anteriores, buscando institucionalizar redes de apoio e financiamento que deem suporte técnico para que a prática alcance a promessa do texto.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

2. Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo teórico-documental. Segundo Mainardes (2006), a análise de políticas educacionais exige um mergulho nos textos e nos contextos que as originam, buscando compreender não apenas a norma, mas as intenções e os efeitos que ela produz.

O corpus documental foi constituído por marcos legais fundamentais — como a Constituição Federal (1988), a Política Nacional de Educação Especial (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e o recente Decreto nº 12.686/2025 — confrontados com os dados estatísticos do Censo Escolar/INEP (2017-2023). Para a fundamentação das práticas pedagógicas, recorreu-se a uma revisão bibliográfica sistemática em obras de referência sobre autismo e ensino colaborativo (Almeida, 2021; Fontes, 2009; Pavão; Pavão, 2024). A análise

seguiu a Abordagem do Ciclo de Políticas, permitindo a interpretação dos dados à luz dos contextos de influência, produção de texto, prática e resultados.

2.1 O direito assegurado: marcos legais e a regulamentação do AEE

A escolarização do estudante com TEA encontra suporte na Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que formaliza o autismo como deficiência para fins legais. Complementarmente, a Lei nº 13.146/2015 (LBI) estabelece a incumbência do poder público em assegurar um sistema educacional inclusivo. Nesse âmbito, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e pelo Decreto nº 7.611/2011, configura-se como o serviço que identifica, elabora e organiza recursos de acessibilidade. Sobre sua finalidade, o decreto de 2011 é claro:

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011, p. 2).

Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 reafirma a governança dessa política por meio da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, fortalecendo o papel do AEE no suporte direto às unidades escolares.

2.2 Desafios da escola inclusiva: entre a universalização do acesso e a efetiva escolarização

A trajetória da educação especial no Brasil, analisada sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas, revela que a transição entre o contexto de produção de texto (leis e decretos) e o contexto da prática (o cotidiano escolar) não é linear, sendo permeada por interpretações, resistências e recontextualizações. Assim, se o "texto" da política, amparado pela LBI (2015) e pelo recente Decreto nº 12.686/2025, estabelece o direito inalienável à inclusão, o "chão da escola" evidencia que a escola pública ainda opera sob lógicas de padronização que confrontam a singularidade do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Um dos desafios primordiais reside na superação do modelo médico-clínico que ainda impregna o imaginário docente. Almeida (2021) adverte que, quando o foco recai apenas no diagnóstico e na patologia, a escola tende a promover uma "integração física" desprovida de acolhimento pedagógico. Para o autor, o desafio de uma escola verdadeiramente inclusiva é

converter o medo do desconhecido em uma arquitetura de suporte que considere as sensibilidades sensoriais e comunicativas do autista. A consequência de negligenciar isso é que, muitas vezes, a exclusão manifesta-se de forma velada: o aluno está matriculado, mas permanece segregado pedagogicamente dentro da sala de aula comum.

Nesse cenário, a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enfrenta o desafio da fragmentação. Nesse âmbito, Mainardes (2006) destaca que as políticas são "recriadas" pelos atores locais, e na educação especial, isso frequentemente resulta em uma delegação de responsabilidade: o aluno autista passa a ser visto como "do professor do AEE" e não da turma regular. Sobre essa barreira atitudinal, Fontes (2009) enfatiza o seguinte:

O desafio da inclusão escolar na escola pública exige a ruptura com a solidão docente.

A prática inclusiva não se efetiva se o professor regente não se sentir parte do processo de escolarização desse aluno, e se o suporte especializado for compreendido como algo externo ou substitutivo ao trabalho da sala de aula comum (Fontes, 2009, p. 94).

Outro ponto crítico no contexto da prática é a carência de formação continuada que ofereça ferramentas instrumentais para o manejo pedagógico no TEA. Isso porque o aumento exponencial de matrículas identificado pelo INEP não foi acompanhado, na mesma velocidade, pela reestruturação dos tempos e espaços escolares. Assim, o planejamento colaborativo, embora previsto na Resolução nº 4/2009, esbarra em jornadas de trabalho que não privilegiam o diálogo entre os pares, dificultando a elaboração de Planos de Desenvolvimento Individuais (PDI) que sejam, de fato, exequíveis.

Portanto, os desafios da escola inclusiva perpassam pela necessidade de alinhar os efeitos de segunda ordem da política — que dizem respeito à justiça social e à qualidade do aprendizado — com os textos legais. Desse modo, superar o hiato entre a "escola que temos" e a "escola que queremos" exige que a governança federativa, agora fortalecida pelo Decreto de 2025, forneça não apenas recursos financeiros, mas suporte técnico e humano para que o professor regente e o especializado possam construir, de forma colaborativa, uma escola que acolha a diferença como valor educativo.

2.3 Práticas pedagógicas e ensino colaborativo

Para superar o isolamento docente e a fragmentação do ensino, o Ensino Colaborativo surge como estratégia chave. Fontes (2009) defende que a parceria entre o professor regente e o professor de educação especial é o caminho para a eficácia:

No ensino colaborativo, o professor de educação especial e o professor de ensino comum dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os alunos. Essa modalidade permite que o suporte especializado ocorra dentro da sala de aula comum, favorecendo não apenas o aluno incluído, mas proporcionando estratégias de ensino que podem beneficiar todos os demais estudantes (Fontes, 2009, p. 115).

Compreende-se, assim, que, a materialização das políticas de inclusão no cotidiano escolar exige uma transição paradigmática nas práticas pedagógicas. Além disso, no contexto do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a escolarização não se limita à garantia da matrícula, mas à construção de uma "arquitetura pedagógica" que reconheça a singularidade do desenvolvimento. Nesse cenário, o Ensino Colaborativo emerge como a estratégia mais eficaz para romper com o isolamento docente e a fragmentação do aprendizado.

2.3.1 A essência do ensino colaborativo no TEA

O ensino colaborativo é definido como uma parceria direta entre o professor regente da sala comum e o professor da educação especial. De acordo com Fontes (2009), essa modalidade não se reduz à presença de dois adultos em sala, mas à divisão real de responsabilidades no planejamento, na execução e na avaliação das atividades. Para o estudante com TEA, essa parceria é vital, pois permite que o suporte especializado ocorra no contexto social da turma, e não apenas de forma isolada na Sala de Recursos. Conforme assevera Fontes:

O ensino colaborativo possibilita que os serviços da educação especial sejam levados para dentro da sala de aula comum, o que favorece a interação social do aluno com necessidades especiais e permite que o professor regente amplie seu repertório pedagógico através da troca com o especialista (Fontes, 2009, p. 122).

A importância dessa prática para o autista reside na possibilidade de implementar adaptações curriculares em tempo real. Como o TEA demanda, frequentemente, previsibilidade e suportes visuais, o planejamento colaborativo permite que a aula seja estruturada de forma a minimizar barreiras sensoriais e cognitivas. Pavão e Pavão (2024) reforçam que o ensino colaborativo potencializa a inclusão, ao transformar a sala de aula em um ambiente de "aprendizagem mútua", onde a expertise do professor de AEE em tecnologias assistivas e comunicação alternativa se funde ao conhecimento curricular do professor regente.

2.3.2 O planejamento colaborativo como necessidade ético-pedagógica

A eficácia da inclusão no TEA está diretamente ligada à qualidade do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Segundo Bandeira e Marques (2023), o planejamento não

pode ser um ato solitário; ele deve ser colaborativo para garantir que os objetivos educacionais sejam exequíveis e respeitem as habilidades funcionais do aluno. Na ausência dessa colaboração, corre-se o risco da "exclusão interna", onde o aluno está fisicamente presente, mas pedagogicamente desassistido.

A esse respeito, Almeida (2021) destaca que, para o estudante autista, o ensino colaborativo funciona como um mecanismo de suporte atitudinal. Isso porque a presença articulada de dois docentes reduz o estresse do aluno e do próprio professor regente que, muitas vezes, se sente inseguro diante de crises ou comportamentos atípicos. Dessa forma, o suporte do professor especializado no "chão da escola" oferece a segurança técnica necessária para que o currículo seja flexibilizado sem perder o rigor acadêmico.

Portanto, o ensino colaborativo transcende a técnica; é uma postura política que reconhece a educação como um projeto coletivo. Para o autista, essa prática assegura o direito de não ser um "aluno do AEE" dentro da sala comum, mas um aluno da turma, cujo processo de escolarização é sustentado por uma rede de saberes articulados que garantem seu pertencimento e seu aprendizado significativo.

2.4 A tríade da inclusão: família, escola e a produção do conhecimento

A escolarização efetiva do estudante com TEA não se encerra nos limites da sala de aula; ela se consolida na articulação orgânica entre a instituição de ensino, o núcleo familiar e o campo da pesquisa científica. No contexto da escola pública, essa tríade é o que garante que a "inclusão estatística" se converta em permanência com qualidade e respeito à subjetividade do aluno.

2.4.1 A parceria escola-família como pilar da escolarização no TEA

A Lei nº 13.146/2015 (LBI) estabelece como dever do sistema de ensino a articulação intersetorial e a participação da família em todas as etapas do processo educativo. Para o estudante com TEA, a família é detentora de um saber histórico e cotidiano sobre as formas singulares de comunicação e as sensibilidades sensoriais que o diagnóstico, isoladamente, não alcança. Nesse sentido, Almeida (2021) enfatiza que o acolhimento da família é o primeiro passo para uma escola verdadeiramente inclusiva, transformando o "desamparo" inicial dos pais em uma rede de confiança mútua.

No que diz respeito à instrumentalização pedagógica, Fontes (2009) destaca que a família deve ser parceira na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Nessa perspectiva, o intercâmbio de informações entre os pais e o professor de AEE permite que as adaptações curriculares tenham sentido para além da escola. Santos (2015) corrobora essa visão ao analisar o atendimento especializado, pontuando que a frequência do aluno no AEE contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem na sala regular quando há uma receptividade positiva e colaborativa entre os docentes e a família.

2.4.2 A pesquisa científica como forma de resistência e visibilidade

Conforme proposto na chamada deste dossiê, a produção de conhecimento assume um papel político, ao dar "forma e relevo" às questões que se materializam nas instituições educacionais. Desse modo, investigar a educação especial sob o prisma das práticas e dos processos é uma forma de combater a visão puramente clínica do autismo, deslocando-a para uma perspectiva social e educacional.

É preciso situar, ainda, que a pesquisa científica atua como um mecanismo de monitoramento dos resultados e efeitos das políticas públicas, como o recente Decreto nº 12.686/2025. Assim, ao publicizar estudos sobre o ensino colaborativo e o planejamento docente, a academia fornece os subsídios necessários para que o professor no "chão da escola" se sinta seguro tecnicamente. Nesse viés, Bandeira e Marques (2023) salientam que o planejamento colaborativo é uma necessidade e uma possibilidade que deve ser investigada e disseminada para fortalecer o trabalho docente. Fontes (2009) complementa essa ideia ao afirmar que:

A produção de conhecimento no campo da educação inclusiva permite que as experiências de ensino colaborativo deixem de ser ações isoladas para tornarem-se referenciais teóricos que fundamentam a formação continuada e a reestruturação dos projetos pedagógicos (Fontes, 2009, p. 154).

Portanto, o papel das pesquisas científicas na área da educação especial é o de revelar as práticas bem-sucedidas e apontar as lacunas nas políticas vigentes. Sendo assim, a ciência, em diálogo com a escola e a família, pode materializar a inclusão como um projeto coletivo de democracia e justiça social, assegurando que o estudante com TEA deixe de ser um dado no sistema para tornar-se um sujeito de aprendizado e pertencimento.

3. Considerações Finais

A análise da trajetória das políticas de escolarização para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, conduzida sob a lente teórica da Abordagem do Ciclo de Políticas, revela um cenário de complexidade ímpar, em que os avanços normativos convivem com desafios estruturais persistentes. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a inclusão escolar não é um evento estático ou um ponto de chegada, mas um processo dinâmico de recontextualização que ocorre desde a alta cúpula da produção de textos legais até o "chão da escola". Trinta anos após a Declaração de Salamanca, o Brasil consolidou o que denominamos, neste artigo, como "inclusão estatística": um fenômeno de universalização do acesso que, embora louvável sob o ponto de vista democrático, exige, agora, uma migração urgente para o campo da qualidade pedagógica e da efetiva aprendizagem.

Assim, ao retomarmos os contextos propostos por Stephen Ball e sistematizados por Jefferson Mainardes, percebemos que o Contexto de Produção de Texto logrou êxito em edificar um aparato jurídico robusto. Isso porque, desde a Constituição Federal de 1988 — que já trazia o pioneirismo do atendimento preferencial na rede regular — até a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e ao recente Decreto nº 12.686/2025, o direito ao suporte especializado é inquestionável. Contudo, a análise crítica aqui empreendida demonstra que o Contexto da Prática é o território onde a política é, de fato, submetida ao teste da realidade. É nesse espaço que as barreiras atitudinais, a fragmentação do trabalho docente e a carência de formação continuada podem transformar o direito à inclusão em uma experiência de exclusão interna ou "integração física" desprovida de acolhimento subjetivo.

Esta investigação situa que a superação desse hiato entre o texto e a prática depende intrinsecamente da materialização do Ensino Colaborativo. Concluímos, então, que a estratégia do coensino, fundamentada na parceria orgânica entre o professor regente e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é o eixo de sustentação para a escolarização qualitativa do estudante com TEA. Sem essa colaboração, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) corre o risco de tornar-se um documento meramente burocrático, incapaz de responder às necessidades sensoriais, comunicativas e cognitivas singulares do autista. Desse modo, a inclusão efetiva exige que o suporte técnico saia do isolamento das Salas de Recursos Multifuncionais e adentre a sala de aula comum, transformando o currículo e as metodologias em benefício de todos os estudantes.

Outro aspecto fundamental ressaltado nestas considerações é o papel da tríade família-escola-pesquisa científica. No Contexto dos Resultados e Efeitos, observamos que as políticas mais bem-sucedidas são aquelas que reconhecem a família como parceira estratégica e

detentora de saberes fundamentais sobre o estudante. A pesquisa científica, por sua vez, atua como um mecanismo de resistência e visibilidade, conferindo relevo acadêmico às práticas que funcionam, denunciando as lacunas da governança federativa. Nesse ínterim, a ciência deve continuar monitorando os efeitos de segunda ordem das políticas — aqueles relacionados à justiça social e à autonomia do sujeito — para que os dados do INEP não sejam apenas números de matrículas, mas indicadores de vidas transformadas pelo conhecimento.

O novo Decreto nº 12.686/2025 apresenta-se como um fôlego renovado para o ciclo de políticas, ao instituir redes de apoio que visam institucionalizar o que muitas vezes ocorre apenas por iniciativa isolada de docentes comprometidos. Entretanto, a discussão aqui instigada deixa claro que nenhum decreto, por mais avançado que seja, substitui a necessidade de um investimento maciço em capital humano e infraestrutura nas escolas públicas brasileiras. Isso porque a profissionalização do apoio à inclusão e a garantia de tempos de planejamento conjunto são condições *sine qua non* para que o estudante com TEA deixe de ser um "corpo estranho" no sistema regular e passe a ser reconhecido como um sujeito de direitos e de saber.

Por fim, este artigo reitera que a escola que se torna verdadeiramente inclusiva para o autista é a escola que se qualifica para a totalidade da diversidade humana. Dessa forma, o horizonte da inclusão não deve ser a normalização ou a padronização, mas a celebração da diferença como valor educativo. Sendo assim, se o sistema educacional brasileiro for capaz de garantir que o estudante com TEA aprenda, pertença e desenvolva sua autonomia, ele terá finalmente cumprido a promessa de uma educação para todos, conforme preconizado em Salamanca. Finalmente, nosso intuito é que este texto sirva como um convite à reflexão e à ação pedagógica, instigando pesquisadores, gestores e professores a transformarem o “chão da escola” em um território de justiça curricular, onde o direito à diferença seja o alicerce de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

Referências

ALMEIDA, F. A. (Org.). **Autismo: avanços e desafios**. Guarujá: Científica Digital, 2021.

BANDEIRA, H. M. M.; MARQUES, E. S. A. Planejamento colaborativo: necessidade e possibilidade no trabalho docente no Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. 1-23, 2023.

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



BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 out. 2025. Brasília: Senado Federal, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Brasília: Senado Federal, 2015.

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

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o AEE. Brasília: CNE/CEB, 2009.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023.** Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 23 fev. 2026.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, 2015.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs.). **Práticas colaborativas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem, a inclusão e a transformação social.** Santa Maria: FACOS-UFSM, 2024.

SANTOS, S. A. **Política de educação especial e o atendimento educacional especializado: uma análise no município de Araucária.** 2015. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Salamanca: Unesco, 1994.