

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO –
ANÁLISE DA NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA E SEUS IMPACTOS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO
DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E TEA**

**SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN CONTEMPORARY BRAZIL – ANALYSIS OF
THE NEW NATIONAL POLICY ON INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION AND ITS
IMPACTS ON GUARANTEEING THE RIGHT TO EDUCATION FOR PEOPLE WITH
DISABILITIES AND AUTISM SPECTRUM DISORDER**

**EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA EN EL BRASIL CONTEMPORÂNEO – ANÁLISIS
DE LA NUEVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL INCLUSIVA Y SUS
IMPACTOS EN LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS
CON DISCAPACIDAD Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**



10.56238/sevened2026.004-008

Leandro Miranda

Mestre em Ensino de Física

Instituição: Universidade Federal do ABC (UFABC)

E-mail: leandro.m@educacao.mg.gov.br

Márcia Renata Ferreira Prado

Especialista em Educação Especial e Inclusiva

Instituição: Faculdade Bookplay

E-mail: marciarfp1980@gmail.com

Micaele Társis Prado Silva

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia

Instituição: Centro Universitário UniFacid Wyden

E-mail: micaeleprado2001@gmail.com

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: aclaudiaval@unb.br

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa

Doutora em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Pará (UEPA)

E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

Sandro de Carvalho Teles

Doutorando em Literatura

Instituição: Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: scteles.unb@gmail.com

Núbia Xavier da Silva

Mestre em Educação Inclusiva

Instituição: Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

E-mail: nubiareivax@hotmail.com

RESUMO

A educação especial na perspectiva inclusiva tem se afirmado como eixo relevante das políticas educacionais brasileiras, vinculando-se à ampliação do acesso à escola comum e ao reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico. Ainda assim, esse campo permanece atravessado por disputas conceituais e institucionais, especialmente no que se refere ao papel da educação especial, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e às responsabilidades do Estado na garantia do direito à educação de pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse contexto, a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reposiciona o debate ao estabelecer diretrizes que incidem diretamente sobre a organização dos sistemas de ensino, o trabalho pedagógico e as condições de acesso, participação e aprendizagem na escola comum. O objeto deste capítulo consiste na análise crítica da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva no Brasil contemporâneo, examinando seus fundamentos normativos, conceituais e políticos, bem como seus efeitos potenciais sobre a efetivação do direito à educação de pessoas com deficiência e TEA. Busca-se compreender de que maneira essa política dialoga com os marcos legais anteriores, com os princípios da educação inclusiva e com as demandas históricas dos movimentos sociais, ao mesmo tempo em que produz novos desafios, ambivalências e disputas no campo educacional. Parte-se da seguinte pergunta de partida: em que medida a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva contribui para o fortalecimento da educação inclusiva como direito, e quais são seus impactos, limites e implicações para a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista na educação básica brasileira? Teoricamente, foram utilizados os trabalhos de Freire (2014a; 2014b; 2014c), Shakespeare (2013; 2018), Garland-Thomson (1997; 2009), Snyder e Mitchell (2006; 2014), Mitchell, Antebi e Snyder (2019), Davis (1995; 2017), Ball (1994; 2008), Booth e Ainscow (1998), Ainscow (1999), Florian (2013), Florian e Hegarty (2004), Mantoan (2003; 2006; 2010), Singer (2017), Walker (2021), Kapp (2020), Milton (2020), Milton e Ryan (2022), Chapman (2023), Silberman (2015), Waltz (2013), Hinshaw e Ellison (2016), Barkley (2005), Shaywitz (2005), Reid (2005; 2006), Armstrong (1998; 1999; 2001; 2006), Angelo e Cross (1993), entre outros. A Pesquisa é de caráter qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os achados indicam que a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva representa um avanço normativo ao reafirmar a educação inclusiva como direito e ao reposicionar a escola comum como eixo central da escolarização de pessoas com deficiência e TEA. Contudo, a análise evidencia que seus impactos permanecem desiguais, fortemente condicionados pelas capacidades institucionais das redes de ensino, pelas condições de trabalho docente e pelas desigualdades territoriais. Observa-se que a ampliação do acesso formal não garante, por si só, participação efetiva e aprendizagem significativa, revelando limites na implementação prática das diretrizes. O Atendimento Educacional Especializado, embora reafirmado como apoio pedagógico complementar, segue atravessado por ambiguidades conceituais e

operacionais. Assim, a efetividade da política depende da articulação entre financiamento, formação continuada, gestão democrática e compromisso institucional com a inclusão como valor público.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Política Educacional. Atendimento Educacional Especializado. Direitos Educacionais.

ABSTRACT

Special education from an inclusive perspective has established itself as a relevant axis of Brazilian educational policies, linked to the expansion of access to mainstream schools and to the recognition of diversity as a pedagogical principle. Nevertheless, this field remains marked by conceptual and institutional disputes, particularly regarding the role of special education, Specialized Educational Support (AEE), and the responsibilities of the State in guaranteeing the right to education for persons with disabilities and Autism Spectrum Disorder (ASD). In this context, the new National Policy on Inclusive Special Education repositions the debate by establishing guidelines that directly affect the organization of education systems, pedagogical work, and the conditions for access, participation, and learning in mainstream schools. The aim of this chapter is to provide a critical analysis of the new National Policy on Inclusive Special Education in contemporary Brazil, examining its normative, conceptual, and political foundations, as well as its potential effects on the realization of the right to education for persons with disabilities and ASD. The study seeks to understand how this policy dialogues with previous legal frameworks, with the principles of inclusive education, and with the historical demands of social movements, while simultaneously generating new challenges, ambivalences, and disputes in the educational field. The guiding research question is: to what extent does the new National Policy on Inclusive Special Education contribute to strengthening inclusive education as a right, and what are its impacts, limits, and implications for ensuring access, participation, and learning for persons with disabilities and Autism Spectrum Disorder in Brazilian basic education? Theoretically, the study draws on the works of Freire (2014a; 2014b; 2014c), Shakespeare (2013; 2018), Garland-Thomson (1997; 2009), Snyder and Mitchell (2006; 2014), Mitchell, Antebi and Snyder (2019), Davis (1995; 2017), Ball (1994; 2008), Booth and Ainscow (1998), Ainscow (1999), Florian (2013), Florian and Hegarty (2004), Mantoan (2003; 2006; 2010), Singer (2017), Walker (2021), Kapp (2020), Milton (2020), Milton and Ryan (2022), Chapman (2023), Silberman (2015), Waltz (2013), Hinshaw and Ellison (2016), Barkley (2005), Shaywitz (2005) Reid (2005; 2006), Armstrong (1998; 1999; 2001; 2006), Angelo and Cross (1993), among others. The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), with descriptive and bibliographic procedures (Gil, 2008), and a comprehensive analytical perspective (Weber, 1949). The findings indicate that the new policy represents a normative advance by reaffirming inclusive education as a right and repositioning mainstream schooling as the central locus of education for persons with disabilities and ASD. However, its impacts remain uneven, strongly conditioned by institutional capacities, teachers' working conditions, and territorial inequalities. The expansion of formal access does not, by itself, ensure effective participation and meaningful learning, revealing limitations in practical implementation. Although AEE is reaffirmed as complementary pedagogical support, it continues to be marked by conceptual and operational ambiguities. Thus, the effectiveness of the policy depends on the articulation between funding, continuing professional development, democratic management, and an institutional commitment to inclusion as a public value.

Keywords: Inclusive Education. Educational Policy. Specialized Educational Support. Educational Rights.

RESUMEN

La educación especial en la perspectiva inclusiva se ha consolidado como un eje relevante de las políticas educativas brasileñas, vinculada a la ampliación del acceso a la escuela común y al reconocimiento de la diversidad como principio pedagógico. Sin embargo, este campo continúa atravesado por disputas conceptuales e institucionales, especialmente en lo que se refiere al papel de la educación especial, del Apoyo Educativo Especializado (AEE) y a las responsabilidades del Estado

en la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad y con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En este contexto, la nueva Política Nacional de Educación Especial Inclusiva reposiciona el debate al establecer directrices que inciden directamente en la organización de los sistemas educativos, en el trabajo pedagógico y en las condiciones de acceso, participación y aprendizaje en la escuela común. El objetivo de este capítulo es realizar un análisis crítico de la nueva Política Nacional de Educación Especial Inclusiva en el Brasil contemporáneo, examinando sus fundamentos normativos, conceptuales y políticos, así como sus efectos potenciales sobre la efectivización del derecho a la educación de las personas con discapacidad y TEA. Se busca comprender de qué manera esta política dialoga con los marcos legales anteriores, con los principios de la educación inclusiva y con las demandas históricas de los movimientos sociales, al mismo tiempo que produce nuevos desafíos, ambivalencias y disputas en el campo educativo. La pregunta de investigación que orienta el estudio es: ¿en qué medida la nueva Política Nacional de Educación Especial Inclusiva contribuye al fortalecimiento de la educación inclusiva como derecho y cuáles son sus impactos, límites e implicaciones para la garantía del acceso, la participación y el aprendizaje de las personas con discapacidad y con Trastorno del Espectro Autista en la educación básica brasileña? Desde el punto de vista teórico, el estudio se apoya en los trabajos de Freire (2014a; 2014b; 2014c), Shakespeare (2013; 2018), Garland-Thomson (1997; 2009), Snyder y Mitchell (2006; 2014), Mitchell, Antebi y Snyder (2019), Davis (1995; 2017), Ball (1994; 2008), Booth y Ainscow (1998), Ainscow (1999), Florian (2013), Florian y Hegarty (2004), Mantoan (2003; 2006; 2010), Singer (2017), Walker (2021), Kapp (2020), Milton (2020), Milton y Ryan (2022), Chapman (2023), Silberman (2015), Waltz (2013), Hinshaw y Ellison (2016), Barkley (2005), Shaywitz (2005), Reid (2005; 2006), Armstrong (1998; 1999; 2001; 2006), Angelo y Cross (1993) entre otros. La investigación adopta un enfoque cualitativo (Minayo, 2007) con carácter descriptivo y bibliográfico (Gil, 2008), y un sesgo analítico comprensivo (Weber, 1949). Los hallazgos indican que la nueva política representa un avance normativo al reafirmar la educación inclusiva como derecho y al reposicionar la escuela común como eje central de la escolarización de las personas con discapacidad y TEA. No obstante, sus impactos siguen siendo desiguales, fuertemente condicionados por las capacidades institucionales de los sistemas educativos, por las condiciones de trabajo docente y por las desigualdades territoriales. La ampliación del acceso formal no garantiza, por sí sola, la participación efectiva y el aprendizaje significativo, lo que revela límites en la implementación práctica de las directrices. Aunque el AEE es reafirmado como apoyo pedagógico complementario, continúa atravesado por ambigüedades conceptuales y operativas. De este modo, la efectividad de la política depende de la articulación entre financiamiento, formación continua, gestión democrática y compromiso institucional con la inclusión como valor público.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Política Educativa. Apoyo Educativo Especializado. Derechos Educativos.

1 INTRODUÇÃO

1.1 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: FUNDAMENTOS NORMATIVOS, DISPUTAS CONCEITUAIS E A ANÁLISE CRÍTICA DA NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A educação especial no Brasil construiu-se historicamente sob fortes marcas de segregação institucional, assistencialismo e medicalização das diferenças, o que produziu, ao longo do século XX, trajetórias escolares fragmentadas e profundamente desiguais para pessoas com deficiência. Ainda assim, à medida que os movimentos sociais, as famílias e os próprios sujeitos com deficiência passaram a reivindicar reconhecimento, participação social e acesso aos direitos básicos, o campo educacional começou, gradualmente, a ser tensionado por novas concepções éticas e políticas. Não apenas a escola, mas também o Estado foi interpelado a rever suas práticas, seus discursos e suas formas de organizar o atendimento educacional. Nesse processo, como observa Garland-Thomson, “[...] a deficiência não é simplesmente uma condição corporal, mas uma relação social e política produzida por meio dos ambientes, das instituições e das expectativas” (1997, p. 19), o que permite compreender por que a exclusão educacional não resulta da deficiência em si, mas da forma como a sociedade estrutura suas respostas às diferenças. Em consonância com essa leitura, merece atenção o fato de que a transição para a perspectiva inclusiva não ocorreu de maneira linear ou consensual, mas sim por meio de disputas intensas, atravessadas por resistências culturais, interesses institucionais e ambiguidades normativas. Shakespeare (2013, p. 67) explicita essa tensão ao afirmar que “[...] a transição da segregação para a inclusão nunca é meramente técnica; ela é profundamente política e desafia pressupostos de longa data sobre normalidade e competência”. Nesse cenário, a formulação de uma nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reascende expectativas concretas, sobretudo entre familiares que, no cotidiano, enfrentam o cansaço de ter de reivindicar reiteradamente aquilo que deveria ser óbvio: o direito de seus filhos, filhas e parentes à assistência educacional adequada, ao apoio pedagógico contínuo e à permanência com dignidade na escola comum. Para muitas dessas famílias, a nova política representa, ainda que com cautela, uma luz capaz de reduzir percalços diários, deslocamentos institucionais desgastantes e a sensação permanente de abandono estatal, reafirmando a esperança de que o direito à educação inclusiva deixe de ser promessa e se torne prática efetiva.

Qualquer diferença associada à deficiência é, nas economias produzidas pelas sociedades e culturas contemporâneas, tradicionalmente compreendida em termos de falta ou ausência. O arcabouço médico que envolve as concepções de deficiência domina a percepção de tal forma que seu modelo de integridade física ou neurológica presumida é tomado como ortodoxo no imaginário público: corpos e mentes ou funcionam adequadamente ou contêm falhas que impedem esse funcionamento. Buscar compreender e respeitar a diferença do autismo implica, necessariamente, desafiar essa visão. Isso envolve uma reconfiguração do que podemos entender como um espectro ‘funcional’ da humanidade. Exige a revisão dos processos pelos quais lemos e julgamos o sujeito autista¹ (Murray, 2008, p. 26).

Desse modo, ao longo do processo histórico de reorganização da educação especial no Brasil, observa-se que a transição dos modelos segregadores para perspectivas mais inclusivas não ocorreu de forma abrupta, mas sim por meio de um percurso gradual, marcado por avanços, recuos e ambiguidades. Inicialmente, a superação da segregação institucional deu lugar ao paradigma da integração escolar, no qual estudantes com deficiência passaram a frequentar a escola comum, porém sob a condição implícita de adaptação às normas, tempos e expectativas previamente estabelecidas. Nesse sentido, como alertam Booth e Ainscow (1998, p. 3), “[...] a integração frequentemente mantém as estruturas escolares intactas, exigindo que o aluno se ajuste ao sistema, e não que o sistema se transforme para acolher a diversidade”. Tal lógica, ainda que represente um deslocamento em relação ao isolamento em classes ou escolas especiais, preserva uma hierarquização entre alunos considerados “aptos” e aqueles que permanecem sob constante avaliação de sua capacidade de permanecer no espaço comum. À medida que essas limitações se tornaram mais evidentes, intensificaram-se as críticas ao “modelo integracionista”, sobretudo por parte de pesquisadores, educadores e famílias que percebiam que o simples compartilhamento do espaço físico não garantia participação efetiva nem aprendizagem significativa. Mantoan (2003) contribui de forma decisiva para essa inflexão ao afirmar que “[...] a inclusão rompe com a ideia de que alguns aprendem e outros não, pois parte do princípio de que todos aprendem, ainda que de modos diferentes”, ressaltando que a transformação da escola é condição para a transformação das trajetórias educacionais (p. 16). Assim, a superação progressiva dos modelos segregadores e integracionistas passa a exigir não apenas mudanças organizacionais, mas também uma revisão profunda das concepções pedagógicas, das práticas avaliativas e das formas de compreender o aprender, deslocando o foco da deficiência para as barreiras produzidas pelo próprio sistema educacional.

Neste sentido, à medida que o debate educacional avança e se articula com os marcos dos direitos humanos, a inclusão escolar passa a ser compreendida não mais como concessão administrativa ou estratégia pedagógica isolada, mas como um direito educacional e social inalienável. Essa inflexão conceitual desloca o eixo da discussão, pois deixa de interrogar se a escola está preparada para receber determinados estudantes e passa a questionar, de forma mais contundente, por que ainda persiste um sistema educacional que produz exclusões seletivas. Nesse horizonte, o reconhecimento

¹ Tradução nossa.

da educação inclusiva como direito implica assumir que a escolarização de pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista não pode estar condicionada à adaptação individual, mas deve ser garantida por políticas públicas estruturantes. Como estabelece o Decreto nº 12.686, de 2025, “[...] fica instituída a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025, p. 1). Ao mesmo tempo, convém observar que a consolidação desse direito exige compreender a inclusão como dimensão constitutiva da cidadania, isto é, como condição para a participação social plena. Mantoan afirma: “[...] a inclusão escolar é uma questão de direitos humanos, porque nega a lógica da exclusão que historicamente marcou a escola e afirma o valor social de todas as diferenças” (2010, p. 12). Nesses termos, a educação inclusiva se inscreve em um projeto mais amplo de justiça social, no qual a escola assume papel estratégico ao possibilitar o acesso ao conhecimento, o reconhecimento simbólico e a construção de trajetórias educacionais que não reproduzam hierarquias capacitistas. A consolidação da inclusão como direito educacional e social não se limita à presença física dos estudantes na escola comum, mas se materializa na garantia de condições reais para que aprendam, participem e sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.

De forma complementar às conquistas normativas e jurídicas, a educação inclusiva passa a ser compreendida, cada vez mais, como um princípio ético, político e pedagógico que orienta o sentido da ação educativa. Não se trata, portanto, apenas de cumprir dispositivos legais ou atender a determinações administrativas, mas de assumir um compromisso com uma concepção de educação que reconhece a dignidade humana, a pluralidade dos modos de existir e o direito de todos ao conhecimento socialmente produzido. Nessa perspectiva, a inclusão interpela valores profundamente arraigados na cultura escolar, como a homogeneização, a meritocracia e a naturalização do fracasso. Paulo Freire (2014), ao discutir o sentido ético da prática educativa, afirma: “[...] ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural do educando, o respeito às diferenças e a rejeição de toda forma de discriminação” (p. 62), o que permite compreender a inclusão como prática comprometida com a humanização das relações pedagógicas. Ao mesmo tempo, convém salientar que esse princípio ético se articula a uma dimensão política, pois questiona relações de poder que historicamente definiram quem pode aprender, o que deve aprender e em que condições. Ball (2008) explicita essa dimensão ao observar que “[...] as políticas educacionais nunca são neutras, elas expressam escolhas morais e políticas sobre quais grupos serão valorizados e quais permanecerão à margem”, destacando que tais escolhas se materializam no cotidiano das escolas (p. 19). Assim sendo, a educação inclusiva, enquanto princípio pedagógico, exige que currículos, avaliações e práticas docentes sejam permanentemente revisitados, não apenas para acomodar diferenças, mas para construir ambientes de aprendizagem que partam da diversidade como ponto de partida. À luz disso,

ética, política e pedagogia se entrelaçam, configurando a inclusão como eixo estruturante de um projeto educativo comprometido com a justiça social e com a formação de sujeitos críticos.

A educação inclusiva não diz respeito à provisão de apoios adicionais para alguns estudantes, nem à adaptação de práticas existentes para acomodar a diferença. Ao contrário, ela se relaciona com o propósito moral da educação e com questões de justiça social. Desafia os educadores a repensarem o que conta como conhecimento, de quem é o conhecimento que se valoriza e como as práticas de ensino podem ser organizadas de modo que todos os estudantes sejam tratados como membros capazes e valorizados da comunidade de aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão constitui-se fundamentalmente como um compromisso ético e político que exige reflexão contínua sobre a prática (Florian, 2013, p. 18).

Desde então, torna-se cada vez mais evidente que a inclusão escolar não pode ser reduzida ao ato administrativo da matrícula, ainda que esta represente uma condição inicial indispensável. A permanência física na escola comum, por si só, não assegura que estudantes com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista tenham acesso efetivo ao currículo, participem das interações pedagógicas e aprendam de forma significativa. Em outras palavras, incluir implica enfrentar as barreiras que se manifestam no cotidiano escolar, seja na organização dos tempos, nos materiais didáticos, nas práticas avaliativas ou, ainda, nas expectativas pedagógicas dirigidas a determinados estudantes. Ainscow (1999, p. 22) explicita essa compreensão ao afirmar que “[...] a inclusão diz respeito a aumentar a participação dos alunos nas culturas, nos currículos e nas comunidades das escolas, reduzindo processos de exclusão”, o que desloca o foco da presença para a experiência educacional vivida. Florian chama atenção para o risco de práticas que, embora discursivamente inclusivas, mantêm lógicas excludentes ao observar: “[...] o desafio da pedagogia inclusiva é ensinar a todos sem recorrer a estratégias adicionais para alguns, pois isso tende a reforçar distinções e hierarquias” (2013, p. 18). Logo, convém observar que pensar a inclusão para além da matrícula exige um movimento contínuo de revisão das práticas pedagógicas, no qual professores e gestores são convocados a planejar desde o início considerando a diversidade do grupo, e não a adaptar posteriormente o que foi pensado para um aluno idealizado. Sob essa perspectiva, acesso, participação e aprendizagem tornam-se dimensões indissociáveis, revelando que a efetivação da educação inclusiva depende menos de soluções pontuais e mais de transformações estruturais na forma como a escola ensina, avalia e se relaciona com seus estudantes.

Em continuidade, torna-se fundamental reconhecer que a diversidade humana não é um atributo periférico do processo educativo, mas sim um elemento constitutivo da própria experiência escolar. Não apenas diferenças relacionadas à deficiência, mas também variações de linguagem, cultura, ritmo, sensorialidade e modos de aprender atravessam cotidianamente a sala de aula, exigindo que a escola abandone a lógica do aluno médio e das respostas padronizadas. Dito isso, compreender a diversidade como constitutiva implica admitir que ensinar sempre envolve lidar com heterogeneidades, tensões e imprevisibilidades, isto é, com sujeitos concretos, historicamente situados. Lennard J. Davis, ao

problematizar a ideia de normalidade, afirma: “[...] a noção de normal é uma construção histórica que serve para regular corpos, mentes e comportamentos, produzindo exclusões sistemáticas” (1995, p. 49), o que ajuda a compreender por que determinadas diferenças são convertidas em déficit no contexto escolar. Adicionalmente, Garland-Thomson (2009) observa que “[...] as diferenças corporais e cognitivas não são exceções a serem corrigidas, mas variações humanas que revelam como os ambientes educacionais podem ser mais ou menos inclusivos”, destacando que a resposta social às diferenças define as experiências de inclusão ou exclusão (p. 12). À medida que a diversidade passa a ser assumida como ponto de partida do trabalho pedagógico, a escola é convocada a reorganizar currículos, práticas avaliativas e interações, não para neutralizar diferenças, mas para criar condições em que múltiplas formas de aprender e participar sejam reconhecidas como legítimas. Desse jeito, a educação inclusiva se fortalece quando deixa de tratar a diversidade como problema a ser administrado e passa a compreendê-la como potência formativa, capaz de enriquecer as experiências educativas de todos os estudantes.

Ao se aprofundar o exame do campo da educação especial, torna-se impossível ignorar que sua constituição é marcada por disputas conceituais e institucionais persistentes, que atravessam tanto a produção acadêmica quanto a formulação das políticas públicas. Essas disputas não dizem respeito apenas a terminologias, mas revelam projetos distintos de sociedade, de escola e de sujeito, os quais se materializam em diferentes arranjos institucionais e práticas pedagógicas. Enquanto determinados setores defendem a centralidade de serviços especializados apartados da escola comum, outros sustentam que tais dispositivos devem existir de forma articulada e subordinada ao projeto inclusivo. Nesse cenário, Snyder e Mitchell, ao analisarem a construção discursiva da deficiência, afirmam: “[...] a deficiência é frequentemente utilizada como um recurso narrativo e institucional que justifica intervenções segregadoras sob o pretexto do cuidado e da proteção” (2006, p. 2), o que ajuda a compreender por que determinadas práticas se mantêm mesmo diante de avanços normativos inclusivos. Observa-se, desse modo, que essas disputas também se expressam no interior das redes de ensino, nos embates entre gestores, professores, equipes técnicas e famílias, sobretudo quando se trata de definir responsabilidades, fluxos de atendimento e critérios de escolarização. Ball (1994) contribui para essa análise ao afirmar que “[...] as políticas educacionais são arenas de luta, nas quais diferentes grupos disputam significados, recursos e legitimidade”, pontuando que tais disputas se desdobram no cotidiano institucional (p. 10). Assim sendo, compreender a educação especial como campo em disputa permite superar leituras simplificadoras e reconhecer que os impasses atuais não decorrem apenas de falhas de implementação, mas de conflitos estruturais entre concepções antagônicas de inclusão, normalidade e direito à educação.

Ao avançar para a análise do papel da educação inclusiva no contexto da escola comum, emergem, de maneira ainda mais nítida, as tensões em torno do Atendimento Educacional

Especializado (AEE), especialmente no que se refere à sua função pedagógica e à sua articulação com o currículo regular. Não se pode ignorar que, historicamente, a educação inclusiva foi concebida como um campo separado, com saberes, profissionais e espaços próprios, o que contribui para que, mesmo no interior de políticas inclusivas, persistam práticas que tendem à paralelização do ensino. Mantoan et al. (2010, p. 23) afirma que “[...] o AEE não pode ser compreendido como substituto do ensino comum, nem como espaço de reforço escolar, mas como um serviço complementar e suplementar que se articula ao projeto pedagógico da escola” – essa afirmação explicita o desafio de romper com usos indevidos do atendimento especializado que, embora bem-intencionados, podem esvaziar a responsabilidade pedagógica da sala de aula comum. Ainda assim, convém observar que, no cotidiano das redes de ensino, o AEE frequentemente é acionado como resposta automática às dificuldades escolares, deslocando para o atendimento especializado questões que dizem respeito à organização do ensino regular. Florian e Hegarty problematizam esse risco ao afirmar: “[...] quando o apoio especializado é concebido como algo separado do ensino comum, ele tende a reforçar a ideia de que alguns alunos pertencem a outro lugar pedagógico” (2004, p. 7). Dessa forma, as tensões em torno do AEE revelam uma ambiguidade estrutural: ao mesmo tempo em que constitui um direito e um recurso fundamental para a escolarização de estudantes com deficiência e TEA, pode, se mal articulado, reproduzir lógicas de segregação pedagógica. Pensar criticamente o papel da educação especial e do AEE implica reafirmar sua função de apoio à escolarização comum, exigindo planejamento colaborativo, corresponsabilização docente e clareza conceitual sobre os limites entre apoio pedagógico e substituição do ensino.

O desenvolvimento de escolas inclusivas não se refere, primordialmente, à simples inserção de estudantes com deficiência nas estruturas escolares já existentes. Trata-se, antes, de um processo de reestruturação das culturas, das políticas e das práticas das escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos estudantes em seus contextos locais. Os serviços de apoio, incluindo a provisão da educação especial, podem tanto favorecer quanto comprometer esse processo. Quando tais serviços operam de forma paralela à sala de aula comum, correm o risco de aliviar os professores da responsabilidade pela aprendizagem de alguns estudantes e de reforçar pressupostos de que a diferença exige respostas pedagógicas separadas (Ainscow, 1999, p. 16).

Em meio às tentativas de consolidar práticas inclusivas no cotidiano escolar, merece atenção o fato de que nem todo apoio pedagógico, ainda que legitimado por discursos técnicos ou normativos, produz efeitos efetivamente inclusivos. Em muitas situações, ações concebidas como suporte acabam por reforçar processos de diferenciação excessiva, isolamento simbólico ou mesmo afastamento do estudante das experiências comuns de aprendizagem. Isso ocorre, por exemplo, quando adaptações curriculares são pensadas como redução sistemática de expectativas, ou quando o acompanhamento individualizado se transforma em dispositivo de controle e tutela, esvaziando a autonomia do estudante. Mitchell, Snyder (2014, p. 54) alertam que “[...] práticas de apoio podem funcionar como

próteses narrativas, isto é, mecanismos que aparentam ajudar, mas que, na verdade, reafirmam a deficiência como justificativa para exclusões sutis”. Tal leitura permite compreender que a fronteira entre apoiar e segregar é, muitas vezes, tênue e atravessada por concepções capacitistas naturalizadas no interior das instituições escolares. Essas ambiguidades não se restringem ao plano pedagógico, mas também se manifestam na organização dos serviços, na definição de papéis profissionais e nas expectativas dirigidas aos estudantes público da educação especial. Lennard J. Davis afirma: “[...] quando o apoio é estruturado a partir da norma, ele tende a produzir sujeitos permanentemente marcados pela falta, mesmo quando inseridos em espaços ditos inclusivos” (2017, p. 31). Reconhecer essas ambiguidades é condição fundamental para evitar que práticas supostamente inclusivas reproduzam, sob novas roupagens, antigas formas de segregação. Em função disso, a crítica às estratégias de apoio não implica negá-las, mas problematizar seus fundamentos, seus usos e seus efeitos, a fim de garantir que o apoio pedagógico amplie possibilidades de participação e aprendizagem, em vez de consolidar trajetórias educacionais paralelas ou diminuídas.

Desse modo, ao situar a responsabilidade do Estado na garantia do direito à educação inclusiva, torna-se imprescindível compreender que a efetividade desse direito depende, de maneira direta, da formulação, do financiamento e da implementação de políticas públicas coerentes, continuadas e socialmente comprometidas. Não apenas a presença de marcos legais, mas a capacidade estatal de coordenar ações intersetoriais, sustentar redes de apoio e assegurar condições materiais às escolas define o alcance real da inclusão. Nesse contexto, a emergência da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva adquire relevância singular, pois recoloca no centro do debate as obrigações do poder público diante das desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Logo, o Decreto que institui a nova política (Brasil, 2025, p. 2) afirma que “[...] a garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes público da educação especial estejam incluídos em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem”, o que explicita o dever estatal de ir além de diretrizes abstratas e assegurar condições concretas de escolarização. Convém observar que a centralidade do Estado não elimina conflitos, disputas e resistências, sobretudo quando interesses institucionais e concepções divergentes de inclusão entram em jogo. Nesse sentido, Ball inicia sua análise afirmando: “[...] o Estado não é uma entidade neutra, mas um espaço de disputa no qual políticas são produzidas, reinterpretadas e, muitas vezes, contraditas na prática” (2008, p. 7). É nesse cenário que se insere o objeto deste capítulo, definido como a análise crítica da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, considerando seus fundamentos normativos, conceituais e políticos. A justificativa reside na necessidade de compreender seus possíveis impactos, limites e implicações para a garantia do direito à educação inclusiva, especialmente diante das disputas históricas e das desigualdades persistentes que marcam a escolarização de pessoas com deficiência e

com Transtorno do Espectro Autista. A pergunta de partida que orienta este estudo indaga em que medida a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva contribui para o fortalecimento da educação inclusiva como direito e quais são seus possíveis impactos, limites e implicações para o acesso, a participação e a aprendizagem desse público na educação básica.

2 METODOLOGIA – ABORDAGEM QUALITATIVA, ANÁLISE DOCUMENTAL E PERSPECTIVA COMPREENSIVA NA INVESTIGAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, pois se orientou pela análise dos sentidos, das disputas e das construções sociais que atravessam a educação especial na perspectiva inclusiva, reconhecendo que tais fenômenos não podem ser apreendidos por procedimentos meramente mensuráveis. Nessa direção, a pesquisa qualitativa permite compreender processos históricos, políticos e simbólicos que estruturam os discursos normativos e as práticas institucionais, especialmente quando se trata da inclusão de pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista no sistema educacional. Como assinala Minayo, ao refletir sobre a centralidade do sentido na investigação social, “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (2007, p. 21). De modo complementar, ao discutir o caráter interpretativo desse tipo de abordagem, Flick afirma que “[...] a pesquisa qualitativa busca compreender como as pessoas constroem o mundo social e atribuem significados às suas experiências” (Flick, 2013, p. 20), o que se mostra fundamental para analisar políticas públicas que operam disputas conceituais e institucionais no campo da educação inclusiva.

[...] a pesquisa qualitativa se ocupa de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ela trabalha com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Nesse sentido, esse tipo de abordagem permite apreender a dinâmica interna dos fenômenos sociais, considerando sua historicidade, suas contradições e sua inserção nos contextos culturais, políticos e simbólicos em que se produzem (Minayo, 2007, p. 21-22).

De forma articulada a essa abordagem, a investigação se caracteriza como descritiva e bibliográfica, uma vez que se dedicou ao exame sistemático de produções teóricas, documentos normativos e marcos legais que estruturam a política de educação especial inclusiva no Brasil contemporâneo. Não se tratou, portanto, de intervir empiricamente sobre a realidade, mas de descrevê-la criticamente a partir de fontes consolidadas, buscando explicitar suas contradições, limites e implicações. Nesse sentido, Gil observa que “[...] a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (2007, p. 42), o que se adequa à análise dos dispositivos legais e políticos investigados. Do mesmo modo, ao tratar da pesquisa

bibliográfica, o autor destaca que “[...] ela é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2007, p. 44), permitindo uma leitura crítica das políticas inclusivas a partir de diferentes matrizes teóricas.

No que se refere ao viés analítico, a pesquisa adotou uma perspectiva compreensiva, inspirada na tradição weberiana, orientando-se pela interpretação dos sentidos que os atores institucionais e os textos normativos atribuem à inclusão, à deficiência, ao AEE e ao papel do Estado. Embora o estudo não realize investigação empírica direta, a compreensão dos significados inscritos nos documentos analisados exige um olhar interpretativo atento às intenções, aos contextos e às racionalidades subjacentes às políticas públicas. Nesse horizonte, Minayo destaca que “[...] compreender é captar o sentido que os atores sociais atribuem às suas práticas e discursos” (2008, p. 83). Em consonância com essa abordagem, Stake afirma que “[...] a pesquisa qualitativa está interessada na compreensão da experiência humana a partir do ponto de vista daqueles que a vivenciam” (2011, p. 22), o que, no caso desta investigação, se traduz na leitura crítica dos discursos oficiais que definem a educação inclusiva no país.

Quanto ao corpus de análise, a pesquisa examinou, centralmente, a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, articulando-a com legislações e documentos correlatos, tais como a Constituição Federal de 1988, a LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Lei Brasileira de Inclusão e o Decreto nº 12.686/2025, além de pareceres, notas técnicas e produções acadêmicas nacionais e internacionais. Esses materiais são compreendidos como expressões históricas e políticas de disputas em torno do direito à educação. Como apontam Minayo e Deslandes, “[...] os documentos constituem fontes privilegiadas para a compreensão de processos sociais, na medida em que condensam valores, normas e projetos de sociedade” (2002, p. 98). Do mesmo modo, ao tratar do uso de documentos em pesquisas sociais, Gil afirma que “[...] a análise documental possibilita conhecer o passado e compreender o presente a partir de registros produzidos independentemente do pesquisador” (2007, p. 147).

[...] os documentos, enquanto produtos sociais e históricos, não devem ser compreendidos como registros neutros da realidade, mas como construções que expressam valores, interesses, disputas e projetos de sociedade. A análise documental, nesse sentido, permite apreender as racionalidades que orientam as ações do Estado e das instituições, bem como os sentidos atribuídos a determinados fenômenos sociais em diferentes momentos históricos. Ao trabalhar com leis, políticas públicas, pareceres e textos normativos, o pesquisador acessa não apenas informações formais, mas também as concepções, prioridades e silêncios que atravessam esses materiais, revelando tensões e contradições próprias do campo social em que são produzidos (Minayo; Deslandes, 2002, p. 96-97).

No que diz respeito aos procedimentos de análise, adotou-se a análise de conteúdo temática, compreendida como um conjunto de técnicas que permite identificar núcleos de sentido recorrentes nos textos examinados, evidenciando convergências, tensões e ambivalências. O processo analítico

envolveu etapas de leitura flutuante, categorização, inferência e interpretação, respeitando a coerência interna dos documentos e sua inserção histórica. Segundo Minayo, “[...] a análise de conteúdo visa alcançar os significados manifestos e latentes presentes nos textos, ultrapassando a leitura imediata” (2008, p. 308). Em complemento, Flick ressalta que “[...] a categorização é um passo central da análise qualitativa, pois permite estruturar grandes volumes de material de forma analítica” (2013, p. 134), favorecendo a interpretação crítica das políticas inclusivas.

Desse modo, a análise foi orientada por categorias analíticas como concepção de deficiência, inclusão versus segregação, papel do AEE, responsabilidade do Estado, acesso, participação e aprendizagem, bem como pelos critérios ético-políticos dos direitos humanos e das demandas históricas dos movimentos sociais de pessoas com deficiência e do movimento da neurodiversidade. Reconhece-se, contudo, que a pesquisa apresenta limitações, sobretudo por se tratar de um estudo bibliográfico e documental, sem coleta de dados empíricos diretos. Ainda assim, tais limites não invalidam seus achados, mas os situam no plano analítico-crítico. Como pondera Prodanov e Freitas, “[...] toda pesquisa científica possui limites que decorrem das escolhas metodológicas realizadas pelo pesquisador” (2013, p. 52). De modo semelhante, Minayo afirma que “[...] reconhecer as limitações do estudo é parte do rigor científico e da honestidade intelectual” (2008, p. 33), reforçando o compromisso ético que orienta esta investigação.

3 ANÁLISE DA NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E SEUS IMPACTOS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E TEA

Ao se observar o campo da educação especial na perspectiva inclusiva, percebe-se que seus fundamentos normativos e conceituais não operam apenas como instrumentos regulatórios, mas como dispositivos produtores de sentidos sobre quem são os sujeitos da educação, quais diferenças importam e quais trajetórias escolares são consideradas legítimas. Nesse contexto, a constituição do público-alvo da educação especial emerge como resultado de processos históricos, políticos e culturais que ultrapassam a mera classificação diagnóstica, articulando-se a disputas mais amplas em torno de normalidade, desempenho e valor social. Assim sendo, compreender esses fundamentos implica reconhecer que políticas inclusivas não são neutras, mas expressam concepções específicas de deficiência, aprendizagem e participação social. Chapman (2023) afirma que “[...] a normatividade educacional moderna foi construída a partir de um ideal de sujeito produtivo, eficiente e ajustado, o que transforma diferenças neurológicas e corporais em desvios a serem corrigidos” (p. 41), evidenciando como certos modos de existir são sistematicamente marginalizados. Além disso, vale destacar que a definição do público-alvo da educação especial, quando ancorada exclusivamente em categorias homogêneas, corre o risco de obscurecer experiências singulares e necessidades concretas

de apoio. Milton destaca que “[...] a neurodiversidade exige que abandonemos explicações simplificadoras e passemos a compreender a deficiência como uma relação dinâmica entre indivíduos, ambientes e expectativas sociais” (2020, p. 9). Logo, os fundamentos normativos e conceituais da educação especial inclusiva devem ser analisados como construções historicamente situadas, que organizam práticas, distribuem recursos e orientam decisões institucionais, ao mesmo tempo em que moldam a forma como o público-alvo é reconhecido, atendido e, por vezes, silenciado no interior do sistema educacional.

A categoria da deficiência não é um fato natural, mas o resultado de um conjunto complexo de práticas sociais, políticas e institucionais que definem quais corpos e mentes são considerados produtivos, valiosos e educáveis. Os sistemas educacionais desempenham um papel central nesse processo ao traduzirem normas mais amplas de normalidade em classificações, expectativas e trajetórias que moldam a vida dos estudantes. Aquilo que aparece como uma designação neutra de necessidade frequentemente funciona como um poderoso mecanismo de ordenamento das populações, de alocação de recursos e de legitimação de tratamentos diferenciados. Nesse sentido, as categorias de deficiência devem ser compreendidas como historicamente contingentes e profundamente imbricadas em regimes de poder e de produção de conhecimento (Davis, 2017, p. 28).

Neste sentido, ao percorrer os marcos legais e normativos da educação especial na perspectiva inclusiva, evidencia-se que o ordenamento jurídico brasileiro construiu, ao longo das últimas décadas, um arcabouço progressivamente mais robusto em torno do direito à educação das pessoas com deficiência, das pessoas com Transtorno do Espectro Autista e dos estudantes com altas habilidades ou superdotação. Essa trajetória normativa não se dá de forma linear, mas resulta de disputas políticas, pressões sociais e pactuações institucionais que reconfiguram, em diferentes momentos históricos, o papel do Estado e das redes de ensino. A Constituição Federal de 1988, a LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Lei Brasileira de Inclusão e, mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 compõem um conjunto normativo² que reafirma a educação como direito subjetivo e impõe ao poder público o dever de organizar sistemas educacionais inclusivos. Ao mesmo tempo, nota-se que a consolidação normativa da inclusão não elimina, por si só, as contradições entre o texto legal e sua materialização no cotidiano escolar. Thomas Armstrong pontua que “[...] políticas educacionais inclusivas só produzem mudanças reais quando são acompanhadas de

² No Brasil contemporâneo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e, mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 constituem um corpo normativo articulado que redefine a educação inclusiva como direito fundamental, dever do Estado e princípio estruturante dos sistemas de ensino. Esses marcos deslocam a compreensão da deficiência de uma condição individual a ser compensada para uma responsabilidade coletiva que exige a reorganização das escolas, dos currículos, das práticas pedagógicas e das políticas de financiamento, assegurando o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e outras singularidades no ensino comum. Ao longo desse percurso normativo, consolida-se a ruptura com modelos segregadores e a afirmação da escola comum como espaço legítimo de escolarização, ao mesmo tempo em que se fortalecem instrumentos de proteção jurídica, responsabilização institucional e exigência de políticas intersetoriais. Nesse sentido, tais marcos não apenas ampliam garantias legais, mas produzem um horizonte ético-político que tensiona práticas excludentes historicamente naturalizadas e reafirma a educação inclusiva como elemento central da democracia educacional brasileira. Ver referências.

transformações culturais, pedagógicas e institucionais no interior das escolas” (2001, p. 84), o que evidencia que a força da legislação depende de sua tradução em práticas efetivas. Os marcos legais da educação especial inclusiva devem ser compreendidos não apenas como garantias formais, mas como instrumentos que tensionam estruturas historicamente excludentes, exigindo dos sistemas de ensino reorganizações profundas nos currículos, na formação docente e na oferta de apoios pedagógicos, sob pena de a inclusão permanecer restrita ao plano normativo.

Assim, à medida que os marcos normativos da educação inclusiva se ampliam e se consolidam formalmente, tornam-se visíveis os avanços conquistados na afirmação do direito à educação, mas também as contradições que atravessam sua efetivação concreta. De um lado, observa-se a ampliação do acesso à escola comum, o reconhecimento jurídico do público-alvo da educação especial e a incorporação de princípios como equidade, acessibilidade e combate ao capacitismo; de outro, persistem desigualdades estruturais, lacunas na formação docente e arranjos institucionais que limitam a materialização desses direitos no cotidiano escolar. Esse descompasso entre norma e prática revela que a inclusão não se realiza automaticamente pela força da lei, mas depende de condições históricas, culturais e organizacionais que nem sempre acompanham a velocidade das mudanças normativas. Murray (2012) chama atenção para essa tensão ao afirmar que “[...] a inclusão, quando não acompanhada de transformações profundas na cultura escolar, corre o risco de se tornar apenas uma mudança de lugar, e não de sentido” (p. 118), indicando que a presença física na escola não garante, por si só, pertencimento ou aprendizagem. Logo, as contradições da inclusão também se manifestam na forma como as diferenças são compreendidas e tratadas pedagogicamente. Frith endossa que “[...] avanços legais podem coexistir com práticas escolares que continuam a interpretar diferenças neurológicas como falhas individuais, e não como expressões legítimas da diversidade humana” (2013, p. 6). Os avanços normativos da educação inclusiva convivem com obstáculos persistentes, produzindo um cenário ambíguo no qual o direito à educação é reconhecido no plano jurídico, mas tensionado no plano da experiência escolar concreta. De fato, compreender essas contradições é fundamental para evitar leituras triunfalistas e para sustentar uma análise crítica que reconheça, simultaneamente, as conquistas alcançadas e os desafios estruturais ainda não superados.

De modo progressivo, a compreensão da deficiência e do Transtorno do Espectro Autista no campo educacional tem se deslocado de leituras centradas no déficit individual para abordagens que enfatizam as relações sociais, os contextos institucionais e os direitos humanos como elementos constitutivos da experiência escolar. Essa transição do modelo médico-clínico para o modelo social não implica negar as dimensões biológicas ou neurológicas das deficiências, mas, sobretudo, deslocar o foco da “correção” do sujeito para a responsabilidade coletiva de reorganizar ambientes, práticas pedagógicas e políticas públicas. Nessa direção, as concepções de deficiência passam a ser compreendidas como construções históricas e culturais, atravessadas por expectativas normativas

sobre desempenho, autonomia e produtividade. Davis (1995, p. 24) afirma que “[...] a ideia de normalidade é uma invenção estatística relativamente recente, que passou a definir quem pertence e quem é considerado desvio”, o que ajuda a compreender como certos corpos e mentes foram historicamente excluídos da escola comum. Ao tratar especificamente do autismo, Silberman observa que o avanço dos estudos críticos tem permitido reconhecer que “[...] o autismo não é apenas uma condição clínica, mas uma forma distinta de estar no mundo, com modos próprios de perceber, comunicar e aprender” (2015, p. 15). Diante disso, a incorporação do modelo social e de direitos humanos redefine profundamente as implicações pedagógicas da inclusão, exigindo que as escolas abandonem práticas padronizadoras e passem a valorizar estratégias flexíveis, currículos acessíveis e múltiplas formas de participação. Compreender deficiência e TEA a partir desse deslocamento conceitual significa reconhecer que as barreiras à aprendizagem não residem nos sujeitos, mas nas estruturas que insistem em operar segundo um ideal restrito de normalidade, o que reforça a necessidade de políticas públicas e práticas escolares comprometidas com a diversidade humana como princípio educativo.

O modelo social da deficiência não nega a realidade do comprometimento nem a experiência da dor, da limitação ou da diferença. Ao contrário, ele insiste que a deficiência decorre da forma como a sociedade se organiza: a partir de ambientes inacessíveis, instituições inflexíveis e atitudes que pressupõem uma faixa restrita de funcionamento considerado normal. Quando as barreiras são removidas e os arranjos sociais são transformados, muitas das desvantagens associadas ao comprometimento são reduzidas ou eliminadas. Nesse sentido, a deficiência não está localizada no corpo ou na mente do indivíduo, mas na interação entre as pessoas e o mundo social em que vivem (Shakespeare, 2018, p. 29).

Em continuidade, a redefinição das concepções de deficiência e de Transtorno do Espectro Autista produz implicações diretas na forma como o público-alvo da educação especial é caracterizado e atendido pelas políticas públicas e pelas práticas escolares. Ao deslocar o olhar do déficit individual para as barreiras contextuais, passa-se a compreender que pessoas com deficiência, pessoas com TEA e estudantes com altas habilidades ou superdotação não constituem um grupo homogêneo, mas um conjunto plural de sujeitos cujas experiências educacionais são atravessadas por fatores sociais, culturais, econômicos e institucionais. Nesse horizonte, a definição do público-alvo não pode operar como rótulo fixo, sob pena de apagar singularidades e de reproduzir expectativas pedagógicas reduzidas. Kapp e colaboradores afirmam que “[...] o reconhecimento da diversidade dentro do próprio espectro autista é condição fundamental para evitar generalizações que limitam oportunidades educacionais e sociais” (2020, p. 34), evidenciando a necessidade de abordagens sensíveis às diferenças intra-grupo. Reid (2006) argumenta, ao tratar da inclusão em contextos educacionais diversos, que “[...] políticas inclusivas eficazes dependem do reconhecimento de que os estudantes aprendem de maneiras distintas e em ritmos variados, o que exige respostas pedagógicas flexíveis” (p. 12). Logo, a caracterização do público-alvo da educação especial deve ser compreendida como um

processo dinâmico, orientado pelo direito ao apoio e não pela fixação identitária, o que implica organizar práticas pedagógicas que respondam às necessidades concretas de cada estudante. Evitar a homogeneização, desse modo, torna-se um princípio ético e político da inclusão, pois somente ao reconhecer a singularidade dos sujeitos é possível garantir acesso, participação e aprendizagem em condições de equidade no interior da escola comum.

De forma articulada, a compreensão da educação especial como modalidade transversal à educação básica impõe um reposicionamento profundo da relação entre essa modalidade, o ensino comum e o currículo escolar. Não se trata de um serviço paralelo ou suplementar no sentido de substituição, mas de um campo de saberes e práticas que atravessa todas as etapas e modalidades da educação, incidindo sobre a organização curricular, as metodologias de ensino, os processos avaliativos e a gestão escolar. Nesse horizonte, a transversalidade da educação especial exige que o currículo deixe de ser concebido como estrutura rígida e homogênea, passando a incorporar princípios de flexibilidade, acessibilidade e responsividade às diferenças. Ainscow (1999) sustenta essa perspectiva ao afirmar que “[...] desenvolver escolas inclusivas implica repensar o currículo como um conjunto de oportunidades de aprendizagem abertas a todos, e não como um padrão único a ser alcançado” (p. 23), o que desloca a centralidade da adaptação do estudante para a transformação da escola. A articulação entre educação especial e ensino comum depende, neste sentido, da clareza sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado, evitando que ele se torne um espaço de compensação das fragilidades do sistema regular. Florian (2013, p. 15) destaca que “[...] o apoio especializado só cumpre sua função inclusiva quando fortalece o trabalho pedagógico da sala de aula comum, em vez de criar percursos separados para determinados alunos”. A centralidade do AEE como apoio pedagógico ao público-alvo da educação especial deve ser compreendida em diálogo permanente com o currículo e com as práticas docentes, sob pena de reproduzir lógicas segregadoras sob o discurso da inclusão. Nesses termos, afirmar a educação especial como modalidade transversal significa reconhecer que a responsabilidade pela aprendizagem é coletiva e institucional, exigindo coerência entre políticas, práticas pedagógicas e projetos curriculares orientados pelo direito à educação para todos.

Nesse percurso analítico, torna-se indispensável aprofundar a compreensão do Atendimento Educacional Especializado como um dispositivo pedagógico cuja função não é substituir o ensino comum, mas ampliar as condições de acesso, participação e aprendizagem do público-alvo da educação especial. O AEE, quando alinhado aos princípios da inclusão, deve operar como espaço de articulação entre saberes especializados e o currículo da escola regular, contribuindo para a eliminação de barreiras e para o fortalecimento do trabalho docente coletivo. Entretanto, convém observar que, na prática, ainda persistem ambiguidades quanto ao seu papel, especialmente quando o atendimento é compreendido como solução individualizada para dificuldades que, muitas vezes, são produzidas pela

própria organização escolar. Booth e Ainscow (1998) alertam que “[...] a inclusão deixa de cumprir seu sentido transformador quando os apoios especializados são utilizados para retirar os alunos da vida curricular comum, em vez de reformular as práticas da escola” (p. 44), o que evidencia o risco de o AEE ser capturado por lógicas segregadoras. Cabe ressaltar que a centralidade do AEE exige planejamento pedagógico articulado e diálogo permanente entre professores da sala comum e profissionais especializados. Mantoan (2010, p. 52) afirma que “[...] o atendimento educacional especializado deve apoiar o processo de escolarização sem criar dependências ou percursos paralelos, sob pena de reforçar a exclusão que pretende combater”. Com base nisso, compreender o AEE como apoio pedagógico implica reconhecê-lo como parte integrante do projeto pedagógico da escola, e não como serviço compensatório ou corretivo. Desse modo, sua efetividade depende menos da existência formal do atendimento e mais da forma como ele se articula às práticas curriculares, à formação docente e à responsabilidade institucional pela aprendizagem de todos os estudantes.

As práticas inclusivas dependem menos da existência de formas separadas de atendimento e mais da capacidade das escolas de trabalharem de modo colaborativo para apoiar a aprendizagem nas salas de aula comuns. Quando o apoio adicional é concebido como algo que acontece em outro lugar ou que é atribuído exclusivamente aos especialistas, ele pode, de maneira não intencional, enfraquecer a responsabilidade da escola como um todo pelo progresso de todos os estudantes. A inclusão efetiva exige que o apoio esteja incorporado às práticas cotidianas de ensino e aprendizagem, influenciando as decisões curriculares, as interações em sala de aula e os processos de avaliação, em vez de operar como uma resposta compensatória às dificuldades individuais (Black-hawkins; Florian; Rouse, 2007, p. 27).

Em meio a essas articulações, ganha relevo a análise dos riscos de homogeneização do público-alvo da educação especial, especialmente quando políticas e práticas tendem a tratar pessoas com deficiência, pessoas com TEA e estudantes com altas habilidades/superdotação como um bloco uniforme. Ainda que a delimitação jurídica do público-alvo seja necessária para garantir direitos e financiamento, não se pode ignorar que essa mesma delimitação pode produzir apagamentos simbólicos e pedagógicos, sobretudo quando desconsidera trajetórias, modos de aprender e formas de participação singulares. A padronização excessiva, neste sentido, tende a gerar respostas pedagógicas simplificadas, que não dialogam com a complexidade das experiências escolares vividas por esses estudantes. Walker ressalta que “[...] a neurodiversidade não descreve um grupo homogêneo, mas um conjunto amplo de variações humanas que exigem abordagens educacionais igualmente diversas” (2021, p. 19), o que reforça a necessidade de políticas sensíveis às diferenças internas ao próprio público-alvo. Milton e Ryan (2022) observam, ao discutir os efeitos institucionais da inclusão, que “[...] quando sistemas educacionais operam a partir de categorias rígidas, acabam produzindo novas formas de exclusão dentro do próprio discurso inclusivo” (p. 67). Reconhecer o público-alvo da educação especial implica assumir uma postura crítica frente às classificações normativas, utilizando-as como instrumentos de garantia de direitos, e não como mecanismos de redução da complexidade

humana. Em razão disso, evitar a homogeneização torna-se condição central para que a educação inclusiva não apenas amplie matrículas, mas promova efetivamente acesso, participação e aprendizagem, respeitando as singularidades que atravessam cada sujeito no cotidiano escolar.

Sob outra perspectiva analítica, a relação entre direitos educacionais, justiça social e equidade emerge como eixo estruturante das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, uma vez que a garantia formal do direito à educação não assegura, por si só, condições justas de permanência e aprendizagem. A equidade, nesse contexto, desloca a ideia de igualdade abstrata para o reconhecimento das desigualdades concretas que atravessam a experiência escolar de pessoas com deficiência e de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, exigindo respostas diferenciadas e eticamente comprometidas. Assim, políticas inclusivas orientadas pela justiça social demandam mais do que a ampliação de matrículas, requerendo investimentos materiais, formação docente consistente e reorganização das práticas pedagógicas. Singer (2017) argumenta, ao discutir a emergência do conceito de neurodiversidade, que “[...] reconhecer diferenças neurológicas como parte da variação humana implica repensar estruturas sociais e educacionais que historicamente privilegiaram apenas alguns modos de aprender e de existir” (p. 21), o que reforça a dimensão política da inclusão. Complementarmente, vale destacar que a busca por equidade educacional também implica enfrentar desigualdades produzidas no interior das próprias políticas públicas, quando estas não consideram as condições reais das escolas e dos territórios. Waltz afirma que “[...] a exclusão educacional não é resultado apenas de preconceito individual, mas de sistemas que foram desenhados sem levar em conta a diversidade dos corpos e das mentes” (2013, p. 89). Diante disso, articular educação inclusiva, justiça social e equidade significa compreender que o direito à educação se concretiza na medida em que o Estado e as instituições escolares assumem a responsabilidade de criar condições efetivas para que todos os estudantes aprendam, participem e se reconheçam como sujeitos de direitos, em contextos marcados por profundas desigualdades estruturais.

Neste sentido, ao se examinar a emergência e a relevância da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, torna-se evidente que sua formulação se insere em um contexto político e normativo marcado por disputas intensas em torno do sentido da inclusão, do papel do Estado e das responsabilidades institucionais frente às desigualdades educacionais persistentes. A nova política não surge em um vazio histórico, mas dialoga com um acúmulo de normativas anteriores, ao mesmo tempo em que propõe redefinições que incidem diretamente sobre a organização dos sistemas de ensino, o financiamento das ações inclusivas e a centralidade do Atendimento Educacional Especializado. Nesse cenário, convém observar que o debate em torno da política reacende expectativas sociais, especialmente de famílias e educadores, que veem na normatização uma possibilidade de maior coerência entre o discurso do direito e a realidade escolar cotidiana. Shakespeare pontua que “[...] políticas inclusivas eficazes exigem que o Estado assuma a deficiência como uma questão de justiça

social, e não apenas como um problema técnico a ser administrado” (2018, p. 72), o que evidencia o alcance político das escolhas normativas. É importante destacar que a efetividade da nova política depende da forma como seus princípios são traduzidos em práticas pedagógicas concretas, capazes de dialogar com a diversidade presente nas escolas. Angelo e Cross (1993) assinalam que “[...] a aprendizagem só se torna inclusiva quando os sistemas educacionais utilizam a avaliação e o planejamento pedagógico como instrumentos para compreender e responder às diferenças dos estudantes” (p. 6), reforçando que políticas inclusivas demandam coerência entre norma, currículo e prática. A análise crítica e compreensiva da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva exige situá-la no entrecruzamento entre direitos educacionais, justiça social e equidade, reconhecendo tanto seu potencial transformador quanto os limites impostos pelas condições estruturais do sistema educacional brasileiro.

As políticas educacionais não são simplesmente respostas a problemas educacionais, nem instrumentos neutros de melhoria. Elas são produzidas por meio de disputas em torno de significados, autoridade e recursos, e carregam consigo pressupostos específicos sobre o papel do Estado, as finalidades da escolarização e os tipos de sujeitos que a educação deve produzir. Aquilo que as políticas dizem, aquilo que deixam de dizer e a forma como são implementadas na prática revelam os limites e as possibilidades da reforma. Nesse sentido, os textos das políticas abrem espaços de interpretação, mas também constroem a ação, moldando o que se torna pensável e realizável no interior dos sistemas educacionais (Ball, 1994, p. 15).

Dando sequência a essa reflexão, a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva passa a incidir de modo concreto sobre o atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência e às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, produzindo efeitos que extrapolam o plano normativo e alcançam o cotidiano das escolas e das famílias. Ao reafirmar o direito à escolarização em classes comuns e ao reorganizar os serviços de apoio, a política reposiciona expectativas, redefine responsabilidades institucionais e reconfigura práticas historicamente consolidadas. Nesse movimento, torna-se evidente que o modo como a política compreende o atendimento educacional influencia diretamente a experiência escolar dos estudantes, seja ampliando possibilidades de participação, seja, em determinados contextos, gerando novas tensões. Attwood afirma: “[...] estudantes no espectro do autismo não necessitam de ambientes separados, mas de contextos educacionais que compreendam seus perfis cognitivos, sensoriais e sociais” (2008, p. 36), o que reforça a centralidade de respostas pedagógicas contextualizadas e não segregadas. Os efeitos da política também se manifestam na forma como o apoio é concebido e operacionalizado, especialmente quando se reconhece que o acesso à escola não garante, por si só, aprendizagem significativa. Temple Grandin (2013, p. 92) afirma que “[...] a inclusão só se torna real quando o ambiente escolar é ajustado para permitir que diferentes formas de pensar sejam valorizadas, e não apenas toleradas”. Os efeitos da nova política sobre o atendimento às pessoas com deficiência e com TEA, assim sendo, dependem menos da enunciação formal de princípios e mais da capacidade dos sistemas de ensino de traduzirem

esses princípios em práticas pedagógicas sensíveis às diferenças, evitando que o atendimento se converta em mera formalidade administrativa. Desse modo, a política inaugura um campo de possibilidades, mas também de disputas, no qual o sentido da inclusão será continuamente construído na tensão entre norma, prática e experiência vivida.

Além disso, torna-se necessário observar com mais atenção como a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva redefine, de modo concreto, o atendimento às pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista, deslocando o foco de soluções paralelas para a reorganização do próprio sistema educacional comum. Nesse sentido, o Decreto nº 12.686/2025 explicita que a política tem como finalidade “[...] garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025, p. 1), o que reforça, desde o plano normativo, a centralidade da escola comum como espaço legítimo de escolarização. Merece atenção o fato de que a política assume a transversalidade da educação especial, afirmando que ela deve ser ofertada “[...] de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, com vistas a assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização” (Brasil, 2025, p. 1), o que tensiona práticas historicamente marcadas pela segregação institucional. Contudo, ainda que o texto normativo apresente avanços importantes ao reconhecer o TEA como condição incluída no escopo da deficiência para fins educacionais, bem como ao enfatizar acesso, permanência, participação e aprendizagem, permanece o desafio de compreender como tais diretrizes se materializam no cotidiano das redes de ensino, especialmente em contextos atravessados por desigualdades estruturais, carências de financiamento e fragilidades na formação dos profissionais, aspectos que condicionam, de forma decisiva, os efeitos reais da política sobre a escolarização desse público.

Contudo, ao avançar na análise da organização dos sistemas de ensino e dos serviços de educação especial delineada pela nova Política, torna-se fundamental observar que o decreto procura reposicionar a educação especial como modalidade transversal, articulada a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, e não como um subsistema paralelo. Essa diretriz aparece de forma explícita quando o texto normativo estabelece que a educação especial deve ser oferecida “[...] de maneira transversal a todos os níveis, etapas e modalidades” (Brasil, 2025, p. 1), o que, em termos conceituais, sinaliza um esforço de superação da lógica histórica de segregação institucional. Ainda assim, à medida que se desce do plano normativo para o plano organizacional, emergem desafios concretos relacionados à capacidade dos sistemas de ensino em garantir recursos, formação profissional e articulação intersetorial de forma equânime entre redes e territórios, sobretudo em contextos marcados por desigualdades estruturais. Logo, embora o texto legal avance ao reafirmar a centralidade da escola comum e ao vincular os serviços de educação especial ao projeto político-pedagógico das instituições,

permanece a tensão entre o reconhecimento formal dessa diretriz e as condições reais de implementação nos sistemas de ensino, que, não raras vezes, operam com estruturas fragmentadas, recursos escassos e baixa capacidade de coordenação entre políticas educacionais, de saúde e de assistência social. Nessa perspectiva, o decreto abre possibilidades importantes, mas também expõe ambivalências que merecem ser analisadas com cautela, especialmente no que diz respeito à efetivação do direito à educação inclusiva para estudantes com deficiência e TEA em contextos concretos de escolarização.

As políticas normalmente não dizem às pessoas exatamente o que fazer; ao contrário, elas criam circunstâncias nas quais o conjunto de opções disponíveis para decidir o que fazer é restringido ou modificado. A implementação não é um simples ato de cumprimento, mas um processo de interpretação e tradução que ocorre em contextos institucionais marcados por desigualdades de recursos, trajetórias profissionais distintas e diferentes capacidades de coordenação. Como resultado, uma mesma política pode produzir efeitos muito distintos entre sistemas e escolas, especialmente quando persistem desigualdades de financiamento, infraestrutura e apoio profissional (Ball, 2008, p. 38).

Todavia, ao observar o tratamento conferido ao público-alvo da educação especial na nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, evidencia-se um movimento simultâneo de reconhecimento das especificidades e de reabertura de disputas históricas em torno dos lugares de escolarização. De um lado, o texto normativo reafirma que o atendimento deve estar orientado pela eliminação de barreiras e pela garantia da participação plena no ensino comum; de outro, ao retomar formulações como a matrícula “preferencialmente” na escola regular, reacende ambiguidades já conhecidas no campo. É preciso dizer que a própria política explicita que “[...] a deficiência é o resultado da interação da pessoa com o meio social e cultural, aparecendo na relação entre as características do sujeito e as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais” (Agência Brasil, 2025, p. 3), o que inscreve o documento no marco do modelo social e dos direitos humanos. Entretanto, como alerta Mantoan, ao discutir os efeitos das políticas inclusivas no cotidiano escolar, “[...] sempre que se admite a coexistência de sistemas paralelos, corre-se o risco de legitimar práticas que mantêm os estudantes afastados da experiência comum de escolarização” (2010, p. 27), o que ajuda a compreender por que a política provoca reações tão distintas entre defensores da escola comum e instituições especializadas. Dito isso, embora a nova política avance ao reconhecer explicitamente pessoas com deficiência e pessoas com TEA como sujeitos de direito à educação inclusiva, permanece a tensão entre assegurar respostas pedagógicas às singularidades e evitar que tais respostas se convertam em novos mecanismos de segregação, sobretudo quando mediadas por interesses institucionais, históricos e políticos que atravessam o campo da educação especial no Brasil.

Além disso, ao avançar na análise das diretrizes e princípios estruturantes da nova normativa, observa-se que o texto busca consolidar uma inflexão discursiva importante ao reafirmar a educação como direito público subjetivo e ao inscrever, de forma explícita, o combate ao capacitismo como

princípio orientador das ações educacionais. Essa escolha não é meramente retórica, pois desloca a deficiência de uma leitura centrada no indivíduo para uma compreensão relacional, em que as barreiras produzidas pelo próprio sistema educacional passam a ser o foco da intervenção estatal. Nesse sentido, o Decreto explicita que “[...] a diversidade humana constitui valor a ser reconhecido e promovido pela educação, cabendo ao sistema educacional organizar-se para garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem em condições de equidade” (Brasil, 2025, p. 4). Tal formulação, embora alinhada aos marcos internacionais de direitos humanos, tensiona as práticas historicamente consolidadas nas redes de ensino, especialmente aquelas que ainda operam sob lógicas classificatórias e compensatórias. Ao mesmo tempo, ao enfatizar princípios como transversalidade da educação especial, colaboração federativa e articulação intersetorial, a política sinaliza uma tentativa de superar a fragmentação das ações e a responsabilização isolada da escola, conforme também destacado em análises recentes que afirmam que “[...] a efetividade de uma política inclusiva depende da convergência entre normativas, financiamento, formação profissional e práticas pedagógicas concretas, sob pena de a inclusão permanecer apenas no plano declaratório” (Agência Brasil, 2025, p. 2). Ainda assim, merece atenção o modo como esses princípios serão operacionalizados no cotidiano institucional, pois a distância entre diretriz e prática, como se sabe, tende a ser o espaço onde se reproduzem desigualdades.

Por sua vez, ao examinar a reconfiguração do papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) promovida pela nova política, torna-se imprescindível analisar como esse serviço passa a ser definido não como espaço substitutivo, mas como atividade pedagógica complementar e articulada ao ensino comum, o que representa uma inflexão conceitual relevante no interior das políticas públicas educacionais. O Decreto nº 12.686/2025 estabelece que “[...] o Atendimento Educacional Especializado é atividade pedagógica de caráter complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista” (Brasil, 2025, p. 3), reafirmando que sua finalidade não é substituir o trabalho da sala de aula comum, mas qualificá-lo. Cabe ressaltar que a efetividade dessa diretriz depende de uma articulação concreta entre professores do AEE, docentes do ensino regular e equipes pedagógicas, algo que historicamente tem se mostrado frágil em muitas redes de ensino. Ao discutir os riscos de uma leitura instrumental do apoio educacional, Shakespeare afirma que “[...] quando o suporte especializado se torna um fim em si mesmo, ele deixa de promover inclusão e passa a reforçar a ideia de que alguns alunos pertencem a lugares separados” (2013, p. 118), o que ajuda a compreender as ambiguidades que cercam a institucionalização do AEE. Assim, embora a política avance ao explicitar que a matrícula no AEE não pode ser substitutiva à matrícula na classe comum e ao integrar o Plano de Atendimento Educacional Especializado ao projeto político-pedagógico da escola, permanece o desafio de evitar que o AEE seja operacionalizado como espaço de retirada do estudante, reproduzindo, sob nova roupagem, práticas segregadoras. Nesse cenário, a reconfiguração

do AEE se apresenta como um campo de disputa entre concepções inclusivas e arranjos institucionais herdados, exigindo acompanhamento crítico e investimento contínuo para que cumpra, de fato, sua função pedagógica emancipatória.

Estruturas de apoio concebidas para possibilitar a participação podem, sob determinadas condições institucionais, transformar-se em mecanismos de separação. Quando a oferta especializada é organizada como um espaço ou prática discreta, ela frequentemente reinscreve pressupostos de que alguns estudantes não pertencem plenamente ao projeto educacional comum. Em vez de desafiar a exclusão, tais arranjos podem estabilizá-la, oferecendo soluções técnicas que deixam intactas as normas curriculares, pedagógicas e organizacionais subjacentes. A questão crítica, portanto, não é se o apoio existe, mas como ele é concebido, implementado e incorporado à responsabilidade compartilhada da escolarização comum (Mitchell; Snyder, 2014, p. 81).

Ao avançar na leitura atenta da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, torna-se possível observar que suas diretrizes e princípios operam como um eixo organizador que busca, ao mesmo tempo, reafirmar compromissos históricos da educação inclusiva e responder a tensões acumuladas nas políticas anteriores, sobretudo no que diz respeito ao atendimento às pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista. O Decreto nº 12.686/2025 explicita que a política se ancora no reconhecimento da educação como direito universal e subjetivo, articulando igualdade de oportunidades, equidade e combate ao capacitismo como fundamentos normativos centrais, o que desloca o foco de uma lógica assistencial para uma lógica de direitos. Nesse sentido, o texto legal afirma que “[...] a diversidade humana constitui valor a ser reconhecido e promovido pela educação, devendo orientar a organização dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas” (Brasil, 2025, p. 4), o que implica reconhecer que as diferenças não são exceções a serem corrigidas, mas dimensões constitutivas da experiência escolar. De igual maneira, ao tratar da transversalidade da educação especial, o documento reforça que o atendimento ao público-alvo deve ocorrer em todos os níveis, etapas e modalidades, não como um subsistema paralelo, mas como parte integrante do sistema educacional comum, o que exige reorganizações curriculares, formativas e institucionais profundas. Como se vê, essa diretriz dialoga diretamente com análises críticas que alertam para o risco de políticas inclusivas que, embora discursivamente avançadas, se limitem a enunciar princípios sem assegurar condições materiais e pedagógicas para sua efetivação. Nesse ponto, merece atenção o fato de que, conforme destaca a análise divulgada pela Agência Brasil, “[...] a nova política reafirma o compromisso com a escola comum como espaço prioritário de escolarização, mas reconhece a necessidade de serviços de apoio articulados e contínuos” (2025, p. 2), o que evidencia uma tentativa de equilibrar inclusão e suporte especializado. Não apenas se reforça a centralidade da escola regular, mas também se reconhece que a inclusão não se realiza sem investimentos, formação docente e serviços de apoio consistentes, capazes de sustentar a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência e TEA. Em função disso, pode-se afirmar que as diretrizes da nova política inauguram

um campo de disputas interpretativas, pois tanto podem fortalecer práticas inclusivas emancipatórias quanto, se mal implementadas, reproduzir arranjos formais que pouco alteram o cotidiano escolar.

Por outro lado, ao analisar os impactos da nova política sobre o processo de escolarização de estudantes com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista, torna-se evidente que um dos pontos mais sensíveis reside na articulação – ou, em alguns contextos, na fragmentação – entre o ensino comum e os serviços de apoio, especialmente o AEE. Essa questão atravessa diretamente a experiência escolar cotidiana, pois define se o estudante será compreendido como pertencente à turma regular ou como alguém que circula entre espaços educativos distintos, com riscos de descontinuidade pedagógica. Nesse sentido, a normativa (Brasil, 2025, p. 5) afirma de forma explícita: “[...] o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial deve ocorrer prioritariamente no ensino comum, com apoio do Atendimento Educacional Especializado, de modo articulado ao projeto pedagógico da escola”, o que reforça, no plano normativo, a centralidade da sala de aula regular como espaço de referência. Entretanto, como se vê na prática de muitas redes de ensino, essa articulação ainda encontra obstáculos concretos relacionados à falta de tempo institucional para planejamento coletivo, à precariedade das condições de trabalho e à ausência de formação continuada integrada entre professores do ensino comum e do AEE. Ao comentar a divulgação da política, a Agência Brasil destaca que “[...] um dos principais desafios apontados por especialistas é evitar que o AEE funcione como espaço paralelo, desvinculado do currículo e das práticas da sala de aula regular” (2025, p. 4), o que evidencia a persistência de uma tensão histórica entre apoio pedagógico e segregação velada. Embora a nova política avance ao reafirmar a necessidade de articulação entre os serviços especializados e o ensino comum, permanece o risco de que, sem mudanças estruturais na organização escolar, o AEE continue operando de forma fragmentada, comprometendo a continuidade das aprendizagens e a construção de pertencimento escolar dos estudantes com deficiência e TEA. Face a isso, os impactos da política sobre a escolarização não podem ser avaliados apenas a partir de suas diretrizes formais, mas sobretudo a partir da forma como essas diretrizes são apropriadas, reinterpretadas e materializadas no cotidiano das escolas.

De modo articulado ao que foi discutido anteriormente, cabe agora aprofundar as continuidades, rupturas e ambivalências da nova política em relação às políticas anteriores de educação especial, pois é nesse movimento comparativo que se torna possível compreender a densidade – e também os limites – das redefinições propostas. Ao revogar expressamente o Decreto nº 7.611/2011, a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva sinaliza uma ruptura normativa relevante, sobretudo ao recolocar a escola comum como eixo estruturante da escolarização do público-alvo da educação especial. Ainda assim, embora se observe uma continuidade no discurso da inclusão, não se pode ignorar que certas formulações retomam ambiguidades históricas, especialmente quando admitem exceções organizacionais que podem fragilizar a centralidade da escola comum. Ao analisar

esse tipo de ambivalência no campo das políticas inclusivas, Shakespeare afirma: “[...] as políticas podem proclamar inclusão enquanto, simultaneamente, mantêm dispositivos que permitem a segregação sob justificativas técnicas ou pedagógicas” (2018, p. 74), o que ajuda a compreender por que a nova política tem sido objeto de disputas interpretativas entre diferentes atores institucionais. A política atual parece oscilar entre a reafirmação de princípios inclusivos já consolidados e a reconfiguração de dispositivos que, se não forem cuidadosamente monitorados, podem reproduzir arranjos excludentes sob nova roupagem. A análise das continuidades e rupturas não pode ser reduzida a um exercício formal de comparação normativa, mas deve considerar como essas ambivalências se materializam na gestão educacional, na organização dos serviços e, sobretudo, na experiência concreta de escolarização de estudantes com deficiência e TEA.

As políticas de educação inclusiva frequentemente emergem como textos estratificados e contraditórios, que dão continuidade a elementos de marcos anteriores ao mesmo tempo em que introduzem novos discursos de reforma. Essa estratificação pode produzir tensões entre compromissos declarados com a inclusão e a preservação de arranjos organizacionais que permitem que a exclusão continue sob formas modificadas. Tais políticas podem sinalizar avanços no plano dos princípios, enquanto mantêm intactas práticas que diferenciam, separam ou marginalizam estudantes. Compreender a política de inclusão, portanto, exige atenção não apenas ao que mudou, mas também ao que permanece notavelmente estável sob a linguagem da reforma (Milton; Ryan, 2022, p. 112).

De forma complementar ao que foi exposto anteriormente, a nova Política passa a produzir efeitos diretos sobre o atendimento às pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista ao redefinir, de maneira mais explícita, o papel do sistema educacional inclusivo como responsabilidade estrutural do Estado, e não como ação compensatória ou excepcional. Ao afirmar que a política tem por finalidade “[...] garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025, p. 1), o decreto desloca o foco do indivíduo para a organização do próprio sistema de ensino, o que implica rever práticas históricas de exclusão institucionalizada. Não se trata apenas de ampliar matrículas, mas de assegurar condições efetivas de participação, permanência e aprendizagem, o que envolve currículo, avaliação, formação docente e gestão escolar. Como se vê, ao reconhecer explicitamente que o estudante com TEA é considerado pessoa com deficiência para fins da política, “[...] o estudante com transtorno do espectro autista é considerado pessoa com deficiência para fins da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva” (Brasil, 2025, p. 1), a normativa busca alinhar-se à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e à LBI, evitando ambiguidades interpretativas que, no passado, resultaram em atendimentos fragmentados ou descontinuados. Merece atenção, contudo, o fato de que a efetivação desses princípios depende da capacidade dos sistemas de ensino de transformar diretrizes normativas em práticas cotidianas, sobretudo em contextos marcados

por desigualdades regionais, escassez de recursos e culturas escolares ainda fortemente atravessadas por concepções medicalizantes e seletivas da diferença.

Assim, ao avançar para a análise dos impactos, limites e desafios da nova política na garantia do direito à educação do público-alvo da educação especial, torna-se necessário deslocar o olhar do plano normativo para o plano da ação social concreta, tal como propõe a perspectiva compreensiva de Weber, considerando os sentidos atribuídos pelos diferentes atores envolvidos na implementação da política. Embora a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reafirme o direito à educação em classes comuns, seus efeitos sobre o acesso, a participação e a aprendizagem não se realizam de forma automática, pois dependem de condições institucionais, organizacionais e simbólicas que variam significativamente entre redes e territórios. Observa-se, neste sentido, que o acesso formal à matrícula não equivale à garantia de uma experiência escolar significativa, sobretudo quando persistem barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais que limitam a participação efetiva de estudantes com deficiência e TEA. Chapman, ao analisar criticamente os sistemas educacionais contemporâneos, afirma que “[...] políticas inclusivas podem coexistir com práticas que continuam a normalizar certos modos de aprender e marginalizar outros, produzindo inclusão formal e exclusão vivida” (2023, p. 41), o que ajuda a compreender por que muitos estudantes permanecem na escola sem acessar plenamente o currículo. Milton destaca que “[...] a participação educacional de pessoas neurodivergentes é profundamente influenciada pelas expectativas institucionais e pelas relações de poder presentes na escola” (2020, p. 58), evidenciando que os impactos da política são mediados pelas interpretações que gestores, professores e equipes pedagógicas constroem sobre inclusão. À luz de uma análise compreensiva, os desafios da política não residem apenas em suas diretrizes, mas nos sentidos sociais que orientam sua aplicação cotidiana, produzindo trajetórias escolares marcadas por avanços, interrupções e desigualdades. Desse modo, compreender os impactos da nova política exige reconhecer que o direito à educação se concretiza, ou se fragiliza, na intersecção entre normas, práticas institucionais e experiências vividas pelos sujeitos que compõem o público-alvo da educação especial.

Além disso, ao focalizar as condições concretas de escolarização, permanência e trajetórias educacionais de pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista, evidencia-se que os impactos da nova política se expressam de maneira profundamente desigual no cotidiano das escolas. Embora o marco normativo reafirme o direito à matrícula e à permanência no ensino comum, as trajetórias escolares continuam sendo atravessadas por interrupções, reprovações implícitas, encaminhamentos excessivos para serviços paralelos e expectativas pedagógicas rebaixadas. Nessa direção, a permanência na escola não pode ser compreendida apenas como presença física, mas como participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem, o que exige condições materiais, pedagógicas e relacionais específicas. Hinshaw e Ellison (2016) observam que “[...] muitos estudantes neurodivergentes permanecem na escola formalmente incluídos, mas vivenciam experiências

educacionais marcadas por frustração, isolamento e baixa expectativa de sucesso acadêmico” (p. 112), o que ajuda a compreender por que trajetórias escolares frequentemente se tornam descontínuas. Cabe acrescentar, que a qualidade da aprendizagem está diretamente relacionada à forma como a escola reconhece e responde às diferenças, e não apenas à existência de dispositivos legais. Bascom afirma que “[...] a exclusão educacional muitas vezes se manifesta de maneira silenciosa, quando estudantes são mantidos em ambientes que não reconhecem suas formas próprias de comunicação, interação e aprendizagem” (2012, p. 19). Isto é, mesmo sob a vigência de uma política inclusiva, as trajetórias escolares do público-alvo da educação especial continuam sendo produzidas na tensão entre direito formal e experiência vivida, revelando que a garantia da permanência e da aprendizagem depende da transformação das práticas escolares e das culturas institucionais. Desse modo, analisar as condições concretas de escolarização a partir de uma perspectiva compreensiva implica reconhecer que os sentidos atribuídos por estudantes, famílias e profissionais à experiência escolar são decisivos para compreender os limites e possibilidades reais da política no cotidiano educacional.

A inclusão não pode ser mensurada simplesmente pela frequência ou pela alocação em salas de aula comuns. Muitos estudantes autistas e outras pessoas com deficiência permanecem fisicamente presentes na escola enquanto são sistematicamente excluídos da participação significativa nos processos de aprendizagem, nas relações com os pares e nos espaços de tomada de decisão. Experiências de isolamento, expectativas pedagógicas rebaixadas e fracassos educacionais recorrentes tendem a se acumular ao longo do tempo, moldando trajetórias escolares fragmentadas. Esses padrões revelam que a questão central não é apenas o acesso, mas se os ambientes educacionais são organizados de modo a reconhecer a diferença, apoiar o engajamento e sustentar um sentimento de pertencimento (Milton, 2020, p. 74).

Além do mais, ao considerar o trabalho pedagógico, a formação docente e as responsabilidades institucionais implicadas na implementação da nova política, torna-se evidente que os desafios da inclusão recaem de maneira intensa sobre os profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam no ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado. A perspectiva compreensiva permite observar que professores não apenas executam diretrizes, mas interpretam, ressignificam e negociam sentidos da política no cotidiano escolar, muitas vezes em contextos marcados por sobrecarga de trabalho, escassez de recursos e formação insuficiente para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Nesse cenário, não se pode ignorar que a responsabilização individual do docente tende a ocultar fragilidades estruturais dos sistemas de ensino, transferindo para o professor a tarefa de “fazer a inclusão acontecer” sem o devido suporte institucional. Walker (2021, p. 83) afirma de forma contundente que “[...] exigir práticas inclusivas sem transformar as condições institucionais equivale a responsabilizar indivíduos por falhas sistêmicas”, o que ajuda a compreender o desgaste e a sensação de impotência relatados por muitos profissionais. Ao refletir sobre práticas pedagógicas em contextos diversos, Armstrong destaca: “[...] professores precisam de tempo, formação contínua e apoio institucional para responder às diferenças, caso contrário a diversidade passa a ser vivida como

sobrecarga e não como potencial educativo” (1999, p. 41). Os desafios enfrentados por professores do ensino comum, do AEE e por outros profissionais não podem ser analisados apenas como dificuldades individuais, mas como expressão de arranjos institucionais que ainda operam sob lógicas fragmentadas e pouco colaborativas. Desse modo, a efetivação da política exige reconhecer que a inclusão é uma responsabilidade coletiva, que demanda investimento em formação, reorganização do trabalho pedagógico e fortalecimento das condições institucionais, sob pena de produzir processos de precarização e adoecimento profissional que comprometem a própria qualidade da educação ofertada.

Apesar desses esforços normativos e pedagógicos, torna-se necessário aprofundar os riscos de sobrecarga, precarização e fragmentação das ações inclusivas, sobretudo quando a política pública não é acompanhada de investimentos estruturais compatíveis com as exigências que impõe aos sistemas de ensino. Observa-se que as ações dos sujeitos institucionais são orientadas por sentidos construídos no interior de condições objetivas específicas, o que significa que a inclusão tende a ser vivida, em muitos contextos, como um imperativo moral dissociado de meios concretos para sua realização. Assim, quando múltiplas responsabilidades são atribuídas às escolas e aos profissionais sem a correspondente ampliação de recursos, tempos institucionais e apoio técnico, a política corre o risco de produzir uma inclusão fragmentada, sustentada por esforços individuais e não por arranjos coletivos. Mitzi Waltz endossa que “[...] sistemas educacionais frequentemente proclamam compromisso com a inclusão enquanto mantêm estruturas de trabalho que tornam esse compromisso exaustivo e insustentável para professores e estudantes” (2013, p. 102), o que ajuda a compreender por que práticas inclusivas acabam sendo percebidas como sobrecarga. Ao discutir os efeitos institucionais da fragmentação das políticas, Davis (1995, p. 141) afirma que “[...] quando a deficiência é tratada por meio de respostas isoladas e setoriais, o resultado tende a ser a dispersão de responsabilidades e a diluição do direito”, evidenciando como a ausência de coordenação sistêmica enfraquece a garantia da educação inclusiva. Dito isso, os riscos de precarização e fragmentação não são efeitos colaterais acidentais, mas expressões de um modelo de implementação que ainda opera de forma desigual e pouco integrada. Esses riscos implicam, desse modo, reconhecer que a efetividade da política depende da construção de condições institucionais capazes de sustentar práticas inclusivas de maneira contínua, coletiva e socialmente compartilhada.

Por sua vez, ao examinar as desigualdades estruturais e territoriais que atravessam a implementação da nova normativa, torna-se evidente que os impactos da política não se distribuem de maneira homogênea entre redes de ensino, regiões e contextos socioeconômicos distintos. A análise compreensiva permite perceber que as ações institucionais são condicionadas por capacidades administrativas, disponibilidade de recursos, densidade de serviços públicos e histórias locais de organização educacional, o que produz cenários profundamente desiguais para o público-alvo da educação especial. Enquanto algumas redes conseguem estruturar serviços de apoio articulados,

formação continuada e acompanhamento pedagógico sistemático, outras operam com equipes reduzidas, vínculos precários e ausência de suporte técnico, comprometendo a efetividade do direito à educação. Shaywitz (2005) e colaboradores demonstram que “[...] dificuldades de aprendizagem tendem a ser agravadas em contextos educacionais que não dispõem de recursos adequados e intervenções sistemáticas, ampliando desigualdades já existentes” (p. 287), o que evidencia como condições territoriais influenciam diretamente as trajetórias escolares. Barkley afirma que “[...] políticas educacionais que ignoram as diferenças contextuais acabam responsabilizando indivíduos por falhas que são produzidas por sistemas desiguais” (2005, p. 18), reforçando que a desigualdade não é apenas pedagógica, mas estrutural. Logo, os impactos diferenciados da nova política sobre pessoas com deficiência e com TEA revelam que a garantia do direito à educação inclusiva depende, em grande medida, da capacidade concreta das redes de ensino de transformar diretrizes nacionais em práticas locais sustentáveis. As desigualdades territoriais, desse modo, não significa relativizar o direito, mas evidenciar a necessidade de políticas redistributivas, cooperação federativa e fortalecimento institucional como condições indispensáveis para que a inclusão não se converta em privilégio de alguns contextos, mas em direito efetivamente universal.

As políticas educacionais são implementadas em contextos desigualmente providos de recursos, historicamente sedimentados e socialmente estratificados. As escolas e as autoridades locais diferem de maneira significativa em sua capacidade de responder às exigências das políticas, a depender dos níveis de financiamento, da expertise profissional, da estabilidade organizacional e das prioridades políticas locais. Como consequência, políticas que são formalmente universais frequentemente geram efeitos diferenciados, reforçando desigualdades existentes em vez de reduzi-las. O que importa, portanto, não é apenas o que as políticas pretendem, mas as condições materiais e institucionais sob as quais elas são traduzidas em prática (Ball, 2008, p. 52).

De forma igualmente relevante, o diálogo da nova política com as demandas históricas dos movimentos sociais, das famílias e das próprias pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista constitui um eixo central para compreender seus limites e potencialidades no campo educacional. Torna-se possível perceber que políticas públicas não operam apenas como instrumentos técnicos, mas como produções sociais atravessadas por valores, expectativas e disputas de sentido construídas ao longo do tempo. Nesse contexto, as reivindicações por escolarização em classes comuns, por respeito às singularidades e por participação social ativa emergem como elementos que tensionam permanentemente o desenho e a implementação da política. Armstrong (2006) observa que “[...] movimentos por educação inclusiva surgem, em grande medida, da recusa histórica de famílias e estudantes em aceitar modelos educacionais que reduzem a diferença a um problema a ser corrigido” (p. 17), o que ajuda a compreender por que a política é constantemente interpelada por esses grupos. Ademais, ao narrar sua própria trajetória escolar, Temple Grandin inicia uma de suas reflexões afirmando: “[...] quando escolas escutam as famílias e os próprios estudantes, tornam-se capazes de

criar ambientes que realmente promovem aprendizagem, e não apenas conformidade” (2006, p. 64), evidenciando a centralidade da escuta e da participação social. Embora a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva dialogue, em parte, com as lutas históricas por inclusão, persistem distanciamentos entre o texto normativo e as expectativas construídas por movimentos sociais e familiares, especialmente quando a participação desses sujeitos na formulação, no monitoramento e na avaliação das políticas ainda se mostra limitada. Desse modo, fortalecer a participação social e o controle democrático das políticas públicas aparece como condição indispensável para que a inclusão deixe de ser apenas um enunciado normativo e se converta em prática socialmente compartilhada, capaz de responder às demandas concretas do público-alvo da educação especial.

Desse modo, ao projetar o olhar para os limites, tensões e desafios futuros da política, torna-se imprescindível refletir sobre os riscos de retrocessos e, ao mesmo tempo, sobre as possibilidades concretas de resistência no campo educacional, especialmente diante de cenários políticos instáveis e de disputas em torno do sentido da inclusão. A análise compreensiva permite entender que políticas públicas não operam de forma linear, pois são continuamente reinterpretadas pelos sujeitos e pelas instituições, podendo tanto fortalecer direitos quanto esvaziá-los em sua aplicação cotidiana. Nesse horizonte, a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva carrega potencial emancipatório ao reafirmar princípios de equidade, participação e justiça social, mas também enfrenta o desafio de se sustentar como política de Estado, e não apenas como diretriz circunstancial. O próprio decreto reconhece que “[...] a garantia do sistema educacional inclusivo exige ações permanentes de monitoramento, avaliação e aprimoramento das políticas públicas, com participação social e controle democrático” (Brasil, 2025, p. 6), sinalizando que a continuidade da política depende de vigilância institucional e engajamento coletivo. Adicionalmente, ao analisar o debate público em torno da nova política, a Agência Brasil destaca que “[...] especialistas alertam que, sem financiamento adequado e compromisso federativo, políticas inclusivas podem sofrer descontinuidade ou retrocessos, sobretudo em contextos de crise econômica e disputa ideológica” (2025, p. 5), o que evidencia a fragilidade das conquistas quando não ancoradas em estruturas sólidas. Assim sendo, os desafios futuros da educação inclusiva não se limitam à formulação normativa, mas envolvem a construção de resistências cotidianas nas escolas, nas redes de ensino e nos espaços de participação social, capazes de sustentar o direito à educação do público-alvo da educação especial mesmo diante de pressões contrárias. Fortalecer políticas inclusivas comprometidas com direitos, equidade e justiça social implica reconhecer, dessa forma, que a inclusão é um processo histórico em permanente disputa, cujo avanço depende da articulação entre Estado, profissionais da educação, famílias, movimentos sociais e a sociedade em geral.

Em continuidade ao exposto, convém observar que a necessidade de fortalecimento das políticas inclusivas passa, de forma incontornável, pela consolidação de uma cultura institucional

comprometida com direitos, e não apenas pela existência formal de dispositivos legais. À medida que se analisam os impactos concretos da política no cotidiano das redes de ensino, torna-se evidente que a efetivação do direito à educação do público-alvo da educação especial depende da articulação entre financiamento público, formação continuada, gestão democrática e clareza conceitual sobre inclusão. Ao tratar das responsabilidades institucionais, o texto normativo enfatiza que “[...] os sistemas de ensino devem assegurar condições materiais, humanas e pedagógicas para a implementação da educação especial na perspectiva inclusiva, de modo transversal e articulado ao ensino comum” (Brasil, 2025, p. 4), o que revela uma compreensão ampliada do papel do Estado para além da simples normatização. De igual maneira, ao analisar o cenário de implementação da política, a Agência Brasil afirma (2025, p. 3) que “[...] a efetividade da nova política dependerá da capacidade das redes de ensino em transformar diretrizes legais em práticas pedagógicas concretas, respeitando as especificidades dos estudantes com deficiência e TEA”, apontando para o hiato recorrente entre o plano normativo e a realidade escolar. Sob essa perspectiva, é possível interpretar que as ações dos gestores, professores e demais profissionais são orientadas por sentidos subjetivos, valores institucionais e condições objetivas de trabalho, o que faz com que a política assuma configurações distintas conforme o contexto. Dessa forma, o fortalecimento de políticas inclusivas comprometidas com equidade e justiça social exige não apenas continuidade normativa, mas também investimento político e simbólico na inclusão como valor público, capaz de orientar decisões, práticas e prioridades mesmo em contextos adversos.

A educação inclusiva não é alcançada simplesmente por meio de legislações ou enunciados de política pública. Ela exige o desenvolvimento de culturas institucionais que valorizem a diversidade, a responsabilidade compartilhada e a colaboração profissional. Quando a inclusão é tratada como uma exigência adicional, e não como um princípio educacional central, as práticas tendem a permanecer fragmentadas e desiguais. A educação inclusiva sustentável depende de processos contínuos de aprendizagem profissional, de lideranças de apoio e do alinhamento entre as intenções da política e as realidades cotidianas das escolas (Florian, 2013, p. 19).

Por outro lado, merece atenção o risco permanente de retrocessos que atravessa o campo da educação inclusiva, especialmente em contextos de instabilidade política, restrição orçamentária e disputas ideológicas em torno do papel do Estado. Ainda que a nova política reafirme princípios alinhados à perspectiva de direitos humanos, a sua materialização concreta permanece vulnerável a interpretações restritivas, leituras instrumentalizadas e práticas administrativas que tendem a reduzir a inclusão a um conjunto mínimo de serviços. Nessa direção, como aponta o próprio decreto ao tratar da continuidade das ações estatais, “[...] a garantia do direito à educação inclusiva exige políticas públicas permanentes, com monitoramento, avaliação e participação social, de modo a evitar descontinuidades e retrocessos históricos” (Brasil, 2025, p. 6), evidenciando que a inclusão não pode ser tratada como política episódica ou dependente de conjunturas favoráveis. De forma complementar, a análise crítica da política educacional realizada pela Agência Brasil reforça esse alerta ao afirmar: “[...] que a ausência

de mecanismos efetivos de controle social e financiamento adequado pode comprometer a sustentabilidade da política inclusiva no médio e longo prazo” (2025, p. 5), o que recoloca no centro do debate a importância da participação democrática e da vigilância social. Assim, é possível compreender que as ações dos diferentes atores institucionais por serem atravessadas por valores, interesses e racionalidades diversas, tanto podem fortalecer quanto esvaziar o sentido emancipatório da política. Dito isso, a resistência no campo educacional passa a se configurar não apenas como oposição explícita a retrocessos legais, mas também como prática cotidiana de defesa da inclusão, ancorada em valores éticos, compromissos profissionais e mobilização coletiva, capazes de sustentar a política mesmo em cenários adversos.

Neste sentido, é importante que se reconheça a educação especial inclusiva como um campo em permanente disputa, no qual normas, práticas institucionais e experiências vividas se entrecruzam de maneira complexa. Nesse horizonte, a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva pode ser compreendida como uma expressão concreta de racionalidades múltiplas – jurídicas, pedagógicas, administrativas e éticas – que orientam a ação do Estado e dos sujeitos envolvidos. Não se pode ignorar, contudo, que a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência e com TEA depende menos da existência isolada de textos normativos e mais da forma como esses textos são apropriados, interpretados e traduzidos no cotidiano das redes de ensino. Nesse sentido, afirma-se, no próprio decreto, que “[...] a educação especial, na perspectiva inclusiva, constitui dever indeclinável do Estado e deve ser garantida em articulação com o ensino comum, assegurando condições de acesso, participação e aprendizagem” (2025, p. 3), o que explicita um compromisso formal com a transversalidade e com a não segregação. De igual maneira, ao tratar da centralidade dos direitos, a legislação educacional brasileira reafirma que “[...] a pessoa com deficiência tem direito à educação em sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2015, p. 1), reforçando que a inclusão não é concessão, mas obrigação jurídica e ética. Assim sendo, o futuro da política inclusiva se coloca como um processo aberto, marcado por tensões, avanços parciais e resistências cotidianas, no qual a atuação crítica de professores, gestores, famílias, movimentos sociais e instituições públicas será decisiva para impedir retrocessos e ampliar conquistas. Logo, pode-se afirmar que a consolidação da educação especial inclusiva exige vigilância democrática constante, investimento público consistente e compromisso político com a justiça social, para que o direito à educação não permaneça apenas como promessa normativa, mas se realize, de fato, na vida escolar do público-alvo da educação especial.

4 CONCLUSÃO

À luz dos achados desenvolvidos ao longo desta pesquisa, a análise da nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva evidencia que ela representa um marco relevante na reafirmação da

educação inclusiva como direito educacional e social, ao reposicionar, no plano normativo, o compromisso do Estado brasileiro com a escolarização de pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista na escola comum. De forma articulada, os textos analisados demonstram que a política reforça princípios historicamente defendidos pelos movimentos sociais e pela produção acadêmica crítica, tais como a centralidade da escola regular, a transversalidade da educação especial e a compreensão da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, observa-se um avanço importante no reconhecimento formal da inclusão não apenas como diretriz pedagógica, mas como obrigação estatal vinculada à garantia de direitos fundamentais.

Entretanto, os resultados da análise também revelam que os impactos positivos da política não se distribuem de maneira homogênea nos diferentes contextos educacionais do país pela própria dinâmica regional. Embora a nova política contribua para ampliar o acesso formal de estudantes público-alvo da educação especial à educação básica, persistem desafios significativos relacionados às condições concretas de participação e aprendizagem. A presença física na escola comum, como demonstrado ao longo do texto, não assegura por si só a construção de trajetórias escolares significativas, sendo fortemente condicionada pela disponibilidade de recursos, pela organização pedagógica, pela formação dos profissionais e pela capacidade das redes de ensino de traduzirem diretrizes normativas em práticas inclusivas consistentes.

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, os achados indicam que a política reafirma seu papel como apoio pedagógico complementar e suplementar, evitando, no plano discursivo, sua associação a práticas substitutivas ou segregadoras. Contudo, a análise compreensiva evidencia ambiguidades persistentes na forma como o AEE é concebido e operacionalizado, especialmente quando sua atuação se distancia do currículo comum ou quando passa a assumir funções de compensação das fragilidades estruturais da escola regular. Essas tensões revelam que, embora a política avance conceitualmente, sua efetividade depende de interpretações institucionais e pedagógicas que nem sempre convergem com a perspectiva inclusiva anunciada.

Outro achado central diz respeito às implicações da política para o trabalho pedagógico e para a responsabilidade institucional das redes de ensino. Os textos desenvolvidos mostram que a nova política amplia expectativas sobre a atuação dos professores do ensino comum, do AEE e de outros profissionais da educação, sem que, necessariamente, sejam asseguradas condições adequadas de formação continuada, tempos institucionais de planejamento coletivo e valorização profissional. Como resultado, emergem riscos de sobrecarga, fragmentação das ações inclusivas e responsabilização individual dos docentes por desafios que são, em essência, de natureza estrutural e sistêmica.

Além disso, a pesquisa evidencia que os limites da política se tornam mais visíveis quando considerados os marcadores das desigualdades territoriais, econômicas e sociais que atravessam o sistema educacional brasileiro. As diferentes capacidades das redes de ensino para implementar as

diretrizes inclusivas produzem impactos diferenciados sobre o público-alvo da educação especial, aprofundando assimetrias entre regiões, municípios e escolas. Nesse contexto, a política, embora orientada por princípios universais de direito, corre o risco de reproduzir desigualdades históricas caso não seja acompanhada de estratégias redistributivas, financiamento adequado e mecanismos efetivos de monitoramento e controle social.

Dessa forma, os achados permitem afirmar que a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva contribui para o fortalecimento da educação inclusiva como direito ao reafirmar compromissos normativos, atualizar diretrizes e recolocar a inclusão no centro do debate educacional brasileiro. Contudo, seus impactos permanecem condicionados às disputas interpretativas, às escolhas políticas e à capacidade do Estado de garantir coerência entre o discurso legal e as práticas escolares. Assim, a política se apresenta simultaneamente como avanço e como campo de tensões, exigindo vigilância democrática, participação social e fortalecimento contínuo das políticas públicas inclusivas, para que o acesso, a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista se consolidem, de fato, como expressão de justiça social e de equidade na educação básica.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press, 1999.
- ANGELO, T. A.; CROSS, K. P. Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- ARMSTRONG, T. Awakening genius in the classroom. Alexandria: ASCD, 1998.
- ARMSTRONG, T. ADD/ADHD alternatives in the classroom. Alexandria: ASCD, 1999.
- ARMSTRONG, T. The power of neurodiversity. Cambridge: Da Capo Press, 2001.
- ARMSTRONG, T. Inteligências múltiplas na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BALL, S. J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. The education debate. Bristol: Policy Press, 2008.
- BARKLEY, R. A. Taking charge of ADHD. New York: Guilford Press, 2005.
- BASCOM, J. Loud hands: autistic people, speaking. Washington: Autistic Self Advocacy Network, 2012.
- BLACK-HAWKINS, K.; FLORIAN, L.; ROUSE, M. Achievement and inclusion in schools. London: Routledge, 2007.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. From them to us: an international study of inclusion in education. London: Routledge, 1998.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.
- BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República, 2025.
- CHAPMAN, R. Empire of normality: neurodiversity and capitalism. London: Pluto Press, 2023.
- DAVIS, L. J. Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body. London: Verso, 1995.
- DAVIS, L. J. The disability studies reader. 5. ed. New York: Routledge, 2017.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação inclusiva e direito – políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com transtorno do espectro autista. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 9392–9425, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-278. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3533>. Acesso em: 14 dez. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Da aflição e aceitação às teias de afetos – TEA e laços familiares na construção de pontes para a inclusão e o desenvolvimento infantil. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 1799–1821, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-107. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2800>. Acesso em: 14 dez. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Despertando consciências – por uma educação anticapacitista como caminho para processos educacionais inclusivos. *ARACÊ, [S. l.]*, v. 7, n. 4, p. 15561–15594, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-001. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4185>. Acesso em: 14 dez. 2025.

FLICK, U. An introduction to qualitative research. London: Sage, 2013.

FLORIAN, L. The SAGE handbook of special education. London: Sage, 2013.

FLORIAN, L.; HEGARTY, J. ICT and special educational needs. Maidenhead: Open University Press, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

FRITH, U. Autism and dyslexia: a glance over 25 years of research. London: Wiley-Blackwell, 2013.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDIN, T. Thinking in pictures. New York: Vintage Books, 2006.

GRANDIN, T.; PANEK, R. The autistic brain. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2013.

HINSHAW, S. P.; ELLISON, K. ADHD: what everyone needs to know. New York: Oxford University Press, 2016.

KAPP, S. K. Autistic community and the neurodiversity movement. Singapore: Palgrave Macmillan, 2020.

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

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Campinas: Autores Associados, 2010.

MANTOAN, M. T. E. et al. A escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

- MILTON, D. The neurodiversity reader. London: Routledge, 2020.
- MILTON, D.; RYAN, S. The Routledge international handbook of critical autism studies. London: Routledge, 2022.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MITCHELL, D. T.; SNYDER, S. L. Narrative prosthesis: disability and the dependencies of discourse. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2006.
- MITCHELL, D. T.; SNYDER, S. L. Narrative prosthesis: disability and the dependencies of discourse. 2. ed. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2014.
- MITCHELL, D. T.; ANTEBI, S.; SNYDER, S. L. The matter of disability. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2019.
- MURRAY, S. Autism. London: Routledge, 2012.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- REID, G. Learning styles and inclusion. London: Sage, 2005.
- REID, G. Dyslexia and inclusion. London: David Fulton Publishers, 2006.
- SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Como espelhos da alma”: refletindo a complexidade da reconfiguração da sociabilidade intrafamiliar a partir dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 17(7), e8937. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-445> Acesso em 10 de dez. 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Entre redes e pilares”: convergência da mediação pedagógica e tecnológica no Atendimento Educacional Especializado (AEE). CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 17(9), e10161. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-014> Acesso em 14 de dez. 2025.
- SANTOS, A. N. S. dos. et al. Inclusão excludente – o abismo entre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a realidade da escolarização de estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 23(4), e9749. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n4-188> Acesso em 14 dez. 2025.
- SHAYWITZ, S. Overcoming dyslexia. New York: Knopf, 2005.
- SHAKESPEARE, T. Disability rights and wrongs. London: Routledge, 2013.
- SHAKESPEARE, T. Disability: the basics. London: Routledge, 2018.
- SILBERMAN, S. Neurotribes: the legacy of autism and the future of neurodiversity. New York: Avery, 2015.

SINGER, J. Neurodiversity: the birth of an idea. London: Judy Singer, 2017.

WALKER, N. Neuroqueer heresies. London: Unbound, 2021.

WALTZ, M. Autism: a social and medical history. London: Palgrave Macmillan, 2013.

WEBER, M. Economia e sociedade. Brasília: UnB, 1949.