ISSN: 2358-8829

ESCOLA ESPECIALIZADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA:DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ATENDIMENTO AO ESTUDANTE AUTISTA COM NÍVEL DE SUPORTE III

Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim[1]
Maria de Fátima da Costa Cordeiro Henrique Pereira[2]
Isabella Caroline da Silva[3]
Jocileia Oliveira Santana de Paula[4]

RESUMO:

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como princípio orientador das políticas educacionais brasileiras, deslocando o debate da mera matrícula para a garantia de participação, permanência e aprendizagem. Esse deslocamento é particularmente relevante quando se consideram estudantes que demandam apoios intensivos e contínuos, entre eles parte das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A presença física na escola comum, embora indispensável, não esgota as exigências de uma escolarização capaz de responder à diversidade humana.

No caso do estudante autista classificado clinicamente como nível de suporte III, as necessidades educacionais podem envolver limitações importantes na comunicação funcional e na interação social, alterações sensoriais, necessidade de previsibilidade, mediação constante e apoio substancial nas atividades da vida escolar. Tais características não autorizam expectativas reduzidas de aprendizagem nem justificam segregação por princípio. Exigem respostas pedagógicas individualizadas, acessíveis, interdisciplinares e continuamente avaliadas.

O ordenamento jurídico brasileiro reconhece a educação como direito de todos. A Constituição Federal estabelece o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular; a LDB define a educação especial como modalidade

[1] Professora Doutora do Departamento de Educação da UFRPE; Líder do GEI/UFRPE. maria.amorim@ufrpe.br
[2]Especialista em Educação Especial da Faculdade Alpha; membro do GEI/UFRPE. mdefatimapedagoga@gmail.com
[3] Graduanda em Educação Especial da UFRRJ; membro do GEI/UFRPE. isabellacaroliva@gmail.com
[4] Graduanda em Educação Especial da UFRRJ; membro do GEI/UFRPE. jocileia30885@gmail.com

transversal; a Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência; e a Lei Brasileira de Inclusão reafirma o direito a sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirma o direito à inclusão em classes e escolas comuns com os apoios necessários e reconhece a possibilidade de parcerias e convênios com instituições especializadas sem fins lucrativos, nos termos da LDB (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A oposição simplificada entre escola comum e escola especializada pode ocultar a questão pedagógica central: quais condições concretas precisam ser asseguradas para que um estudante autista com necessidade muito substancial de suporte aprenda, participe, comunique-se, desenvolva autonomia e pertença à comunidade escolar? A insuficiência de recursos da escola comum não deve ser convertida em justificativa automática para afastamento do estudante, mas em indicador da necessidade de ampliar a capacidade de resposta do sistema.

Este estudo tem como objetivo discutir o papel da escola especializada no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva, analisando desafios e possibilidades no atendimento ao estudante autista com nível de suporte III. Defende-se que conhecimentos e serviços especializados podem fortalecer a escolarização quando atuam de forma complementar, colaborativa e subordinada ao direito do estudante à participação e à aprendizagem.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e analítico-reflexiva. O delineamento foi escolhido por permitir examinar um problema situado na interface entre direito à educação, organização dos sistemas de ensino e necessidades de apoio intensivo de estudantes com TEA. Não houve coleta direta com participantes humanos, aplicação de instrumentos ou uso de imagens de sujeitos.

O percurso metodológico compreendeu três movimentos. No primeiro, realizou-se leitura do marco jurídico e político da educação especial e inclusiva no Brasil, com atenção à Constituição de 1988, à Lei nº 9.394/1996, à Lei nº 12.764/2012, à Lei nº 13.146/2015, à Política Nacional de 2008 e aos Decretos nº 12.686/2025 e nº

12.773/2025. No segundo, analisou-se literatura sobre inclusão, barreiras à participação, autismo e práticas individualizadas. No terceiro, os achados foram organizados em categorias interpretativas.

As categorias adotadas foram: inclusão como direito e reorganização da escola; intensidade e singularidade das necessidades de apoio; complementaridade entre ensino comum e conhecimento especializado; planejamento individualizado e colaboração interprofissional; e riscos de segregação, substituição da escolarização e baixa expectativa pedagógica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva não se limita à abertura formal das portas da escola. Seu núcleo ético e pedagógico reside na transformação dos sistemas educacionais para responder à heterogeneidade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva situa a inclusão no campo dos direitos humanos e propõe a superação de práticas que condicionavam a participação do estudante à sua adaptação prévia à escola (BRASIL, 2008).

Ainscow (2020) compreende a inclusão como processo de identificação e remoção de barreiras, com atenção à presença, à participação e à realização educacional. Essa formulação ajuda a compreender por que a matrícula, isoladamente, não é indicador suficiente. Um estudante pode estar presente e, ainda assim, permanecer afastado das interações, do currículo, da comunicação e das oportunidades de aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão prevê sistema educacional inclusivo, atendimento educacional especializado, adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e medidas individualizadas e coletivas que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015). O Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, acrescenta estudo de caso e documentos pedagógicos individualizados, como PAEE e PEI, para orientar a sala comum, o AEE e a articulação intersetorial (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A Lei nº 15.388/2026, que instituiu o novo Plano Nacional de Educação, reforça no Objetivo 10 a garantia de acesso, permanência, atendimento educacional especializado

de qualidade e aprendizagem do público da educação especial, preferencialmente na rede regular (BRASIL, 2026).

O TEA caracteriza-se por diferenças persistentes na comunicação e interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A classificação por níveis de suporte indica a intensidade de apoio necessária em determinado contexto, não constituindo medida fixa de potencial intelectual ou capacidade de aprendizagem. O nível III refere-se à necessidade de apoio muito substancial (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022).

No campo educacional, o diagnóstico não determina, por si só, o tipo de escola, o currículo ou as possibilidades futuras do estudante. Alunos com a mesma classificação podem apresentar formas distintas de comunicação, interesses, repertórios acadêmicos, respostas sensoriais e autonomia. A avaliação pedagógica deve partir do estudante concreto e das barreiras presentes no ambiente.

Para estudantes que necessitam de apoio intensivo, a organização escolar pode requerer comunicação aumentativa e alternativa, recursos visuais, antecipação de rotinas, estruturação de espaços e tempos, redução de sobrecarga sensorial, mediação para transições, estratégias de autorregulação e flexibilização das formas de participação e avaliação.

A Lei nº 12.764/2012 prevê, em caso de comprovada necessidade, acompanhante especializado no contexto escolar (BRASIL, 2012). Entretanto, a presença do profissional de apoio não pode produzir isolamento do estudante dentro da própria sala. Sua atuação precisa integrar-se ao planejamento docente e favorecer comunicação, participação e autonomia.

É nesse cenário que o conhecimento especializado adquire importância. A especialização pode contribuir com avaliação pedagógica aprofundada, recursos acessíveis, orientação à equipe escolar, sistemas de comunicação, organização sensorial e acompanhamento de objetivos individualizados. Seu valor inclusivo depende de uma finalidade inequívoca: ampliar as possibilidades do estudante em contextos educacionais e sociais compartilhados.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise evidenciou, em primeiro lugar, a insuficiência da dicotomia entre escola comum e escola especializada. O debate torna-se pouco produtivo quando se pergunta apenas onde o estudante deve estar, sem examinar o que cada contexto oferece, quais barreiras estão presentes e como os apoios são organizados. A educação inclusiva exige pertencimento à escola comum, mas também requer que o sistema assuma a responsabilidade por recursos e serviços capazes de responder a necessidades intensivas.

A segunda categoria refere-se à diferença entre presença e participação. Para estudantes autistas com suporte III, situações rotineiras — entrada, mudança de ambiente, recreio, alimentação, atividades coletivas, ruído, espera, avaliação e comunicação de necessidades — podem demandar mediações específicas. Quando a escola interpreta essas demandas apenas como comportamento inadequado, o estudante corre o risco de permanecer fisicamente matriculado, mas pedagogicamente excluído.

A terceira categoria diz respeito à individualização sem empobrecimento curricular. Planejar individualmente não significa reduzir a escolarização a treino comportamental ou a atividades descontextualizadas. PEI e PAEE podem funcionar como instrumentos de coerência entre objetivos curriculares, comunicação, autonomia, participação e apoios, desde que sejam construídos colaborativamente e relacionados ao projeto pedagógico da escola.

A quarta categoria evidencia a função possível da escola ou instituição especializada como centro de conhecimento e apoio. Em vez de operar necessariamente como destino substitutivo, pode colaborar na avaliação de barreiras, construção de sistemas de comunicação, formação de professores, produção de materiais, orientação de profissionais de apoio, adaptação de rotinas e acompanhamento de estratégias. O Decreto nº 12.773/2025 reconhece a possibilidade de parcerias e convênios com instituições especializadas, o que torna necessária a definição de responsabilidades e mecanismos de acompanhamento (BRASIL, 2025b).

A complementaridade pressupõe circulação de informações e objetivos comuns. Quando escola comum, AEE e serviço especializado trabalham sem comunicação, o estudante pode receber orientações contraditórias, repetir tarefas sem progressão ou desenvolver habilidades que não se generalizam para outros contextos. A articulação deve ocorrer por meio de planejamento compartilhado, registros pedagógicos, reuniões periódicas e avaliação dos efeitos dos apoios.

ISSN: 2358-8829

A quinta categoria é a centralidade da família. Famílias de estudantes com suporte intensivo frequentemente acumulam experiências sobre formas de comunicação, gatilhos sensoriais, interesses, estratégias de regulação e necessidades de cuidado. Escutá-las não significa transferir-lhes a responsabilidade pedagógica, mas reconhecer conhecimento indispensável à compreensão do estudante. A legislação recente prevê a participação da família no estudo de caso e no acompanhamento das estratégias educacionais (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A sexta categoria refere-se à intersetorialidade. Alguns estudantes necessitam de acompanhamento de saúde, assistência social, tecnologia assistiva ou proteção social. A articulação intersetorial é necessária, mas deve preservar a natureza pedagógica da escola. O planejamento educacional não pode ser subordinado exclusivamente ao diagnóstico clínico ou a objetivos terapêuticos.

Também se identificou o risco de que a especialização produza segregação quando se torna substituição permanente da escolarização comum, quando as expectativas acadêmicas são reduzidas, quando o estudante perde convivência com pares diversos ou quando o encaminhamento decorre mais da incapacidade institucional de oferecer apoio do que de avaliação individualizada. Por isso, qualquer participação de instituição especializada deve ser periodicamente revista e vinculada a objetivos educacionais explícitos.

Em sentido inverso, há risco de inclusão meramente formal. Manter o estudante na classe comum sem comunicação acessível, sem apoio, sem adaptações, sem planejamento e sem formação da equipe pode produzir exclusão dentro da inclusão. O critério de qualidade precisa ser a experiência educacional efetivamente produzida: o estudante participa? comunica escolhas e necessidades? aprende? estabelece vínculos? amplia autonomia? tem acesso ao currículo?

Para o estudante autista com nível de suporte III, uma rede inclusiva robusta tende a combinar diferentes dimensões: professor da classe comum responsável pelo currículo; professor do AEE articulando recursos e acessibilidade; profissional de apoio quando necessário; gestão escolar garantindo condições institucionais; família participando do planejamento; e serviços especializados oferecendo conhecimento técnico-pedagógico quando a complexidade do caso o exigir.

A escola especializada pode contribuir de maneira inclusiva quando sua expertise retorna à escola comum e ao cotidiano do estudante. Isso pode ocorrer por consultoria

ISSN: 2358-8829

colaborativa, formação em serviço, avaliação de comunicação, produção de recursos, orientação para acessibilidade sensorial, apoio na elaboração do PEI, acompanhamento de transições e desenvolvimento de estratégias utilizáveis em ambientes naturais.

Os resultados indicam que a pergunta mais consistente não é se a escola especializada é, em si mesma, inclusiva ou excludente. A resposta depende da função que ocupa na rede, da relação com a escola comum, do tempo e finalidade do atendimento, da participação da família e, sobretudo, dos efeitos produzidos na vida educacional do estudante. A especialização é compatível com a inclusão quando amplia direitos; torna-se incompatível quando substitui direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo discutiu o papel da escola especializada no contexto da educação especial inclusiva, com foco no estudante autista com nível de suporte III. A análise evidenciou que a intensidade das necessidades de apoio não elimina o direito à escolarização inclusiva; ao contrário, aumenta a responsabilidade do sistema educacional de organizar respostas individualizadas, acessíveis e intersetoriais.

A escola comum permanece como espaço fundamental de pertencimento, convivência e acesso ao currículo. Entretanto, sua capacidade de resposta não pode ser presumida. Inclusão exige recursos, formação, planejamento, acessibilidade, profissionais, tempo de colaboração e avaliação contínua. Quando essas condições não existem, o problema não deve ser atribuído ao estudante, mas enfrentado como desafio institucional e de política pública.

A escola ou instituição especializada pode contribuir quando atua como apoio complementar, compartilha conhecimento com a escola comum, participa de planejamento articulado e orienta sua ação para ampliar comunicação, autonomia, participação e aprendizagem. A existência de serviços especializados não deve significar retorno a uma lógica de segregação, mas construção de uma rede capaz de responder à complexidade das necessidades humanas.

Conclui-se que a inclusão efetiva do estudante autista com suporte III depende menos da oposição entre modalidades e mais da capacidade de articular direitos, recursos, conhecimentos e relações. Escola, família, AEE, gestão, profissionais de apoio e serviços

especializados precisam constituir uma rede responsiva. A continuidade das pesquisas deve investigar experiências concretas de colaboração entre escolas comuns e instituições especializadas, seus efeitos sobre aprendizagem e participação e as condições institucionais que favorecem práticas inclusivas sustentáveis.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR. 5. ed., text rev. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

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

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

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

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

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

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

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

BRASIL. Lei nº 15.388, de 9 de abril de 2026. Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2026.