



## Entre Lei e Projeto: A Educação Inclusiva do Autismo no PPP Escolar

### *Between Law and Project: Inclusive Education for Autism in the School Pedagogical Plan*

Angela Maria dos Santos Rufino

Josinéia Sousa dos Santos

**Resumo:** O presente estudo analisa criticamente como a Lei nº 12.764/2012, que institui os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é incorporada — ou negligenciada — no Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública localizada na Amazônia Ocidental. A partir de uma abordagem qualitativa e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), revela-se o descompasso entre o discurso inclusivo presente nos documentos institucionais e a ausência de diretrizes específicas para o atendimento de estudantes autistas. O estudo destaca a invisibilidade do TEA no PPP como uma forma de exclusão simbólica e institucional, ao passo que defende uma concepção de educação inclusiva pautada na neurodiversidade, na reconfiguração curricular e na formação docente continuada. Conclui-se que a verdadeira inclusão exige ações concretas, reconhecimento explícito da diversidade e comprometimento ético com a transformação do espaço escolar em um território de justiça social e acolhimento da diferença.

**Palavras-chave:** inclusão escolar; neurodiversidade; políticas educacionais.

**Abstract:** This study critically analyzes how Law No. 12.764/2012, which establishes the rights of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD), is incorporated—or neglected—within the Political-Pedagogical Project (PPP) of a public school located in the Western Amazon. Drawing on a qualitative approach and Dialogical Discourse Analysis (DDA), the study reveals a mismatch between the inclusive discourse present in institutional documents and the absence of specific guidelines for serving autistic students. The research highlights the invisibility of ASD in the PPP as a form of symbolic and institutional exclusion, while advocating for an inclusive education model grounded in neurodiversity, curricular reconfiguration, and ongoing teacher training. It concludes that true inclusion requires concrete actions, explicit recognition of diversity, and an ethical commitment to transforming the school environment into a space of social justice and acceptance of difference. Keywords: school inclusion; neurodiversity; educational policies.

## INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro, em sua complexidade constitutiva, elege a inclusão de estudantes com deficiência como um de seus eixos norteadores fundamentais, forjando um pacto ético indissociável do princípio da dignidade da pessoa humana. Nas últimas décadas, uma rede de dispositivos legais e orientações pedagógicas vem sendo tecida, com variados graus de solidez, com o propósito de reconfigurar o espaço escolar em um ambiente onde a diversidade não seja apenas tolerada, mas efetivamente integrada como componente vital da experiência formativa.

Neste panorama, a educação transcende sua função instrucional para se afirmar como um lócus de tensionamentos, anseios e ressignificações, no qual cada indivíduo traz consigo um universo particular de significados que desafia os paradigmas homogeneizantes tradicionais. Sob o prisma, a reflexão sobre a inclusão escolar torna-se premente, exigindo que seja compreendida para além do mero acesso, como um processo dinâmico e coletivo de construção de pertencimento e cidadania.

Entre os diversos dilemas que permeiam a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva, os Transtornos do Espectro Autista (TEA) ganham relevo singular, especialmente a partir da edição da Lei nº 12.764, de 2012.

Este instrumento normativo não apenas instituiu o autismo como deficiência para todos os fins legais, mas também conferiu às unidades de ensino a incumbência de operacionalizar esse reconhecimento em estratégias pedagógicas tangíveis, sintonizadas com as singularidades cognitivas, sensoriais e sociais dos educandos com TEA. A lei, assim, ergue-se como um convite à reimaginação dos currículos, dos métodos de ensino, dos ambientes de aprendizagem e, primordialmente, das interações que definem o cotidiano escolar.

O foco desta investigação dirige-se à Amazônia Ocidental, região imersa em particularidades, onde a implementação de políticas inclusivas se depara com o dilema entre carências estruturais históricas e a riqueza de uma sociodiversidade vibrante. Neste contexto emblemático, elege-se como objeto de análise o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola pública, concebido como o documento que espelha as diretrizes da instituição e corporifica o pacto coletivo em torno de seus ideais formativos.

O PPP, enquanto artefato cultural e político, aglutina visões de mundo, valores, concepções e opções que delineiam a identidade educativa da escola. É em seu texto que se projetaria a tradução dos direitos legalmente estabelecidos em orientações passíveis de aplicação na rotina pedagógica. A presente pesquisa justifica-se pela constatação das ainda persistentes lacunas entre a previsão legal e a realidade concreta das salas de aula.

Se a legislação nacional avança como um horizonte normativo a orientar as práticas inclusivas, por outro lado, são raros os trabalhos que examinam a ressonância dessas normas nos instrumentos norteadores de escolas inseridas em contextos periféricos e fronteiriços, como os da Amazônia Ocidental. Essa carência acadêmica contribui para a perpetuação de invisibilidades que há muito marcam esses territórios e suas populações.

Deseja-se, com isso, apreender quais vozes são amplificadas e quais são suprimidas nos textos oficiais quando o assunto são os alunos com TEA. Que repertórios institucionais são mobilizados, ignorados ou refundados em face da presença desses estudantes? Este questionamento ultrapassa o interesse teórico, pois ressoa as demandas prementes de comunidades que aguardam a materialização de direitos formalmente garantidos, mas ainda não efetivados.

É nesse panorama que se configura o problema de pesquisa, assumindo a feição de uma incursão analítica pelas camadas do discurso institucional: de

que modo a Lei nº 12.764/2012 é assimilada ou negligenciada no Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública da Amazônia Ocidental? Este interrogativo guia o trajeto investigativo à maneira de um exame minucioso das brechas por onde as linguagens revelam ou ocultam, expondo a carga de conflitos ideológicos e disputas de sentido que permeiam a produção do documento.

O objetivo central que move este estudo é analisar as manifestações, ou a ausência delas, da Lei nº 12.764/2012 no Projeto Político-Pedagógico de uma escola pública na Amazônia Ocidental, no que tange aos direitos dos estudantes com TEA. Almeja-se compreender, portanto, como os enunciados legais são transpostos para as práticas discursivas locais, frequentemente caracterizadas pelo embate entre o determinado e o exequível, entre o idealizado e o concretizado.

Metodologicamente, opta-se por uma investigação de natureza qualitativa, do tipo documental e bibliográfica, na qual a análise do PPP da escola selecionada será cotejada com os preceitos da Lei nº 12.764/2012 e com o arcabouço teórico que fundamenta os direitos educacionais das pessoas com deficiência.

A opção pela Análise Dialógica do Discurso, ancorada nas proposições de Mikhail Bakhtin, possibilita entender o documento não como um produto monolítico ou técnico, mas como uma esfera polifônica onde múltiplas vozes sociais se interceptam, se confrontam e negociam significados. Neste campo discursivo, a voz da autoridade estatal interage com as expectativas da comunidade escolar, os saberes pedagógicos disputam hegemonias e os vocábulos portam, em sua tessitura, vestígios de omissões, ambiguidades e pactos por se realizar.

AADD, pois, não se restringe a localizar citações expressas à lei, mas almeja capturar os gestos discursivos mais implícitos, tais como as elisões, as contradições e as insurgências que povoam o texto do PPP.

Este estudo estrutura-se como um percurso reflexivo que se inicia pelo mapeamento do itinerário histórico e jurídico da educação inclusiva no Brasil, destacando progressos e obstáculos que definem os direitos das pessoas com deficiência. Na sequência, adentra-se no universo discursivo do documento amazônico, esmiuçando os modos como a legislação pertinente ao TEA é referenciada, problematizada ou silenciada em seu texto.

## **DA SEGREGAÇÃO À NEURODIVERSIDADE: A LEI Nº 12.764/2012 E OS DESCOMPASSOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL**

A trajetória da educação inclusiva no Brasil desenha-se como um processo paradoxal, atravessado por avanços normativos significativos e por persistentes obstáculos em sua concretização prática. Em sua gênese, prevaleceu uma lógica segregacionista, amparada no modelo médico-hegemônico que reduzia a deficiência a um desvio patológico, passível de correção em espaços especializados apartados da escola regular.

A década de 1990, contudo, inaugura inflexões substantivas nesse paradigma. A Declaração de Salamanca (1994) e a mobilização crescente dos movimentos sociais impulsionaram um reposicionamento ético e político em defesa da educação como direito inalienável. A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), com status de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, consolidou a educação inclusiva como eixo estruturante de justiça social, deslocando a centralidade do debate para a necessidade de reorganizar profundamente os sistemas de ensino.

Esse redirecionamento paradigmático foi sustentado pelo modelo social da deficiência, que, ao deslocar a noção de limitação do corpo individual para as barreiras impostas pela sociedade, redefine o campo de responsabilidades. Como salienta Jannuzzi (2019), a deficiência passa a ser concebida como produto de uma organização social excludente, e não como atributo intrínseco da pessoa. Esse deslocamento conceitual ofereceu o alicerce para a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015), que incorpora princípios como desenho universal e acessibilidade como fundamentos de uma sociedade inclusiva.

Entretanto, a materialização desse arcabouço robusto revela contradições. Bueno (2011) adverte para o fenômeno do inclusivismo formal, caracterizado pela garantia de matrícula descolada das mudanças efetivas na cultura escolar. O simples acesso à sala de aula regular, sem adaptações curriculares, recursos pedagógicos e formação docente consistente, resulta em inclusão precária, simbólica e, muitas vezes, excludente em sua prática cotidiana.

É nesse cenário que a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, emerge como marco jurídico singular ao conferir visibilidade específica aos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A norma opera em dois níveis complementares: reconhece as particularidades da condição autista e, simultaneamente, a insere no âmbito protetivo mais amplo da legislação inclusiva. Sua promessa reside em obrigar as instituições escolares a se reorganizarem para atender demandas sensoriais, comunicacionais e cognitivas desses estudantes.

Todavia, a efetividade dessa legislação depende da articulação com o sistema jurídico maior no qual está inserida. A LBI fornece a estrutura normativa que garante as condições gerais para a implementação de políticas inclusivas, enquanto a Lei nº 12.764/2012 especifica sujeitos e necessidades. São legislações que se entrelaçam: uma estabelece os princípios universais, a outra traduz essas premissas em direitos direcionados ao TEA.

Ainda assim, o grande impasse não se encontra na escassez de leis, mas na dificuldade de traduzi-las em práticas consistentes no interior da escola. Michels (2021) defende que a inclusão autêntica exige mais do que a previsão de recursos: demanda a transformação da gramática pedagógica, afetando currículos, métodos avaliativos e dinâmicas de poder no espaço escolar. Tal transformação pressupõe vontade política, investimento em formação continuada e redes colaborativas no seio da comunidade educativa.

Nesse contexto de tensões entre o prescrito e o vivido, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) adquire relevância decisiva. Trata-se do espaço em que a

legislação pode adquirir densidade discursiva e se converter em orientação prática. A maneira como o PPP incorpora ou silencia a Lei nº 12.764/2012 torna-se indicador potente do compromisso institucional com a inclusão que ultrapassa o acesso formal, alçando-se ao reconhecimento da neurodiversidade como valor pedagógico.

Como argumenta Rufino (2024), a diversidade precisa deixar de ser adendo tolerado para se constituir em princípio estruturante do projeto educativo. Examinar as ressonâncias da Lei nº 12.764/2012 no PPP significa perscrutar até que ponto a escola se reinventa, ou permanece inerte, diante da promessa de uma educação de fato inclusiva, tarefa ainda mais urgente em contextos periféricos e fronteiriços como os da Amazônia Ocidental.

## **VOZES OMITIDAS, DIREITOS ADIADOS: A LEI Nº 12.764/2012 E A AUSÊNCIA DO AUTISMO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA AMAZÔNIA OCIDENTAL**

A história da educação brasileira é atravessada por práticas de exclusão que, por séculos, apartaram do convívio social e do direito à instrução aqueles que divergiam de um padrão normativo de normalidade. Tal cenário, contudo, vem sendo desconstruído por um movimento global que consagra a educação como um direito humano fundamental, expresso de forma contundente na Declaração de Salamanca (1994).

Esse documento representa um marco internacional ao afirmar a obrigação dos sistemas de ensino em acolher todas as crianças, sem qualquer distinção, princípio que encontra ressonância na legislação brasileira, em especial na Lei nº 12.764/2012, responsável por instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Ainda que o avanço legal seja inegável, permanece um abismo entre a previsão normativa e a concretização prática, abismo este particularmente visível em contextos periféricos e fronteiriços, onde desigualdades estruturais e culturais ampliam os obstáculos da inclusão. Nesses territórios, a escola pode se converter tanto em reprodutora de mecanismos de exclusão quanto em espaço de resistência e reinvenção, assumindo o desafio de reconhecer a heterogeneidade como princípio pedagógico estruturante (Rufino, 2024).

É nesse horizonte que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) adquire centralidade. Mais do que um documento administrativo, o PPP é a materialização do ethos da escola, uma declaração de seus princípios, intenções e compromissos institucionais. Conforme argumenta Veiga (2013), o PPP é simultaneamente produto e processo: produto, por refletir a legislação vigente; processo, por instaurar novas formas de organização e participação que podem transformar a cultura escolar. Assim, é no PPP que se espera encontrar a tradução concreta dos direitos garantidos por legislações como a Lei nº 12.764/2012.

Ao analisar o PPP de uma escola da Amazônia Ocidental, observa-se, num primeiro olhar, um discurso promissor. O texto declara-se fundamentado em uma

pedagogia libertadora, com vistas à formação de cidadãos críticos e solidários em uma sociedade plural. Entre os eixos estruturantes apresentados, figura a “Educação Inclusiva”, apontada como diretriz norteadora da instituição.

Todavia, uma leitura mais acurada revela uma contradição profunda: embora o discurso se pautar na defesa da diversidade, a generalidade do texto esvazia seu compromisso. O documento profere afirmações sobre a valorização de cada indivíduo e sobre o respeito à diferença como normalidade, mas evita nomear sujeitos concretos da educação especial e, em particular, silencia sobre os estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Essa ausência de especificidade é significativa. O termo “todos” aparece reiteradamente como um mantra inclusivo, mas perde força política e pedagógica ao não reconhecer as singularidades que constituem esse coletivo. Tal generalidade sinaliza um tipo de inclusão superficial, que se furta ao enfrentamento das demandas reais e específicas dos estudantes, especialmente daqueles que requerem adaptações e mediações consistentes. O silêncio sobre o TEA no PPP configura-se, portanto, como uma omissão grave, pois ao não nomear a condição a escola abdica de assumir, de modo público e institucional, a responsabilidade de se organizar para atendê-la.

Essa invisibilidade revela-se ainda mais problemática na ausência de compromissos com formação docente específica, discussão sobre acessibilidade curricular ou previsão de recursos de tecnologia assistiva. A lei existe, mas sua força não reverbera no projeto pedagógico da escola, em contradição com o que defende Kassar (2019), para quem a efetiva inclusão exige a desconstrução de barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais, processo que começa pelo reconhecimento explícito da diversidade nos documentos que orientam a prática.

Um PPP verdadeiramente comprometido com a inclusão do TEA deveria, nesse sentido, ir além da retórica genérica e incorporar diretrizes operacionais claras. Entre elas, a realização de um diagnóstico contextualizado que identifique o perfil dos estudantes e as barreiras específicas enfrentadas pela comunidade; a definição de diretrizes pedagógicas que contemplem adaptações curriculares, estratégias de comunicação alternativa e planos de atendimento individualizados; o compromisso com a formação continuada dos profissionais da educação; a adequação da infraestrutura escolar, contemplando ambientes sensoriais mais acolhedores e recursos de tecnologia assistiva; e, por fim, a participação ativa das famílias e da comunidade no processo educacional, reconhecendo seu papel fundamental na construção de práticas inclusivas.

O risco de manter-se em um discurso genérico é perpetuar uma lógica integracionista, e não inclusiva. Como adverte Bueno (2011), integrar é permitir o ingresso formal do estudante, impondo-lhe a adaptação ao sistema já estabelecido; incluir, em contrapartida, é transformar o sistema para que ele se torne capaz de acolher a todos.

O PPP analisado, ao não prever mudanças estruturais, metodológicas ou avaliativas para os alunos com TEA, ancora-se no paradigma da integração,

relegando a sala de recursos multifuncionais à função de espaço paralelo, por vezes encarado como local de correção do aluno, em vez de suporte pedagógico que subsidie a prática docente em todas as salas.

O quadro revelado pela análise expõe um paradoxo: um documento que proclama respeito à diversidade, mas que silencia sobre uma das condições mais relevantes da agenda inclusiva contemporânea. A Lei nº 12.764/2012, que deveria ser farol para orientar o projeto pedagógico, permanece invisível no texto que deveria lhe dar corpo e materialidade. Para que a promessa de uma educação inclusiva se concretize, o PPP precisa ultrapassar a retórica e assumir compromissos claros e específicos, nomeando o TEA, prevendo formas de atendimento, fomentando formação docente e reconfigurando o currículo.

A escola da Amazônia Ocidental, inserida em um território permeado por dilemas históricos e sociais, tem a oportunidade singular de não apenas cumprir a lei, mas ressignificá-la, elaborando um modelo de inclusão que dialogue com sua realidade particular. Somente assim poderá deixar de refletir as exclusões sociais que historicamente a atravessam para se constituir, de fato, em território de convivência com a diferença e de garantia de direitos para todos, em suas múltiplas possibilidades de ser e aprender (Rufino, 2024). A inclusão, portanto, não se inicia no espaço da sala de aula, mas já se inscreve, de forma decisiva, nas primeiras linhas do projeto que delinea a própria identidade da escola.

A lei e o rio, metáforas e realidades do Projeto Político-Pedagógico na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, revelam que a história da educação brasileira pode ser compreendida como um curso de águas contraditórias: em sua superfície cintilam discursos de inclusão, mas em suas profundezas ainda persistem sedimentos de exclusão que, por séculos, apartaram do convívio social e do direito à instrução aqueles considerados fora da norma. Esse rio, que percorre o território educacional, tem suas nascentes no paradigma médico-hegemônico, no qual a diferença era reduzida à patologia, mas ao longo do tempo foi recebendo afluentes de direitos humanos que redesenharam seu curso.

Entre eles, a Declaração de Salamanca (1994) destacou-se como uma corrente vigorosa ao afirmar a responsabilidade dos sistemas de ensino em acolher todas as crianças, sem exceção. No Brasil, esse princípio reverberou em legislações que consagram a inclusão como direito fundamental, entre as quais se encontra a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Entretanto, entre a nascente legal e a foz prática, esse rio enfrenta um delta de contradições. Em contextos periféricos e fronteiriços, como os da Amazônia Ocidental, suas margens se expandem de modo dramático, revelando a distância entre a previsão normativa e a concretização cotidiana. Nessas regiões de carências históricas e riqueza sociocultural, a escola torna-se uma embarcação paradoxal: pode naufragar na reprodução das exclusões ou pode navegar rumo a portos de resistência e reinvenção pedagógica (Rufino, 2024). É nesse curso fluvial complexo que o Projeto Político-Pedagógico se apresenta como bússola e leme, simultaneamente orientador e motor da travessia inclusiva.

Metaforicamente, o Projeto Político-Pedagógico pode ser compreendido como carta náutica da instituição. Mais do que um documento administrativo, ele materializa o ethos da escola, expressando princípios que deveriam converter os direitos assegurados pela lei em coordenadas pedagógicas efetivas.

Veiga (2013) lembra que o Projeto Político-Pedagógico é ao mesmo tempo produto e processo: produto por refletir a legislação, processo por instaurar novas culturas organizacionais capazes de fomentar participação e inovação. Nesse sentido, a análise do Projeto Político-Pedagógico de uma escola amazônica revela-se particularmente significativa, pois mostra o quanto o mapa da navegação se aproxima, ou se distancia, da rota traçada pela legislação inclusiva.

Ao desdobrar esse documento, depara-se, num primeiro momento, com um discurso promissor: declara-se inspirado em pedagogia libertadora e comprometido com a formação de cidadãos críticos em uma sociedade plural. Entre os eixos estruturantes, a “Educação Inclusiva” aparece como guia norteadora.

Contudo, uma leitura mais minuciosa expõe a fragilidade dessa carta náutica: o mapa anuncia a direção geral, mas não assinala escolhos, correntes perigosas ou portos de apoio indispensáveis à travessia. Assim, o discurso inclusivo do Projeto Político-Pedagógico assemelha-se a um rio largo, mas raso, sustentado por generalidades incapazes de sustentar uma navegação consistente. A palavra “todos” repete-se como mantra, mas dissipa-se ao não reconhecer explicitamente as singularidades que compõem esse coletivo.

Essa generalidade é sintoma de uma inclusão superficial, que se exime de enfrentar as demandas específicas. O silêncio sobre o Transtorno do Espectro Autista, nesse contexto, configura omissão cartográfica grave: ao não nomear a condição, a escola abdica de reconhecer e planejar os pontos de apoio indispensáveis para esses estudantes.

Essa invisibilidade revela-se em ausências concretas: não há menção a formações docentes específicas voltadas para lidar com as particularidades sensoriais e comunicacionais do autismo; não se discute acessibilidade curricular em profundidade; não se prevê aquisição de tecnologias assistivas ou protocolos avaliativos diferenciados.

A lei existe como farol distante, mas sua luz não ilumina de fato o projeto pedagógico, contrariando Kassir (2019), que defende a desconstrução sistemática de barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais como premissa de qualquer inclusão efetiva. Nesse vazio documental, repete-se o que Bueno (2011) identifica como lógica integracionista: garante-se a presença formal do estudante, mas impõe-se a ele a adaptação ao sistema existente, sem transformá-lo para acolhê-lo.

A sala de recursos multifuncionais, nesse cenário, corre o risco de converter-se em doca isolada para “reparar” o aluno diferente, em vez de estaleiro para reconfigurar a embarcação coletiva. Um Projeto Político-Pedagógico comprometido com a inclusão deveria funcionar como carta náutica detalhada, capaz de orientar a travessia com segurança e clareza.

Isso significa elaborar um diagnóstico contextualizado que identifique o perfil discente e as barreiras específicas enfrentadas pela comunidade amazônica; mapear recursos disponíveis e necessários, incluindo adaptações físicas, ambientes sensoriais e tecnologias assistivas; instituir programas permanentes de formação docente sobre neurodiversidade e práticas pedagógicas inclusivas; criar estratégias para participação efetiva das famílias e da comunidade, reconhecendo seu papel no processo educativo; e redefinir instrumentos de avaliação para contemplar tempos e modos diversos de aprender, superando a tirania da homogeneidade.

O Projeto Político-Pedagógico ideal deveria ser, portanto, como um rio de águas claras, que não apenas permite a navegação de diferentes embarcações, mas adapta seu leito para acolhê-las: aprofunda-se em certos trechos, alarga-se em outros, cria meandros quando necessário, mantendo sempre o fluxo em direção ao oceano da educação plena para todos.

A escola da Amazônia Ocidental, ao situar-se nesse rio de contradições e possibilidades, possui a oportunidade singular de não apenas cumprir a lei, mas ressignificá-la criativamente, elaborando um modelo de inclusão que dialogue com sua realidade. Somente assim poderá deixar de refletir exclusões históricas para tornar-se território de convivência com a diferença e garantia de direitos em sua multiplicidade (Rufino, 2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao empreendermos uma análise crítica do Projeto Político-Pedagógico de uma unidade escolar situada na Amazônia Ocidental, descortina-se uma tensão constitutiva que não pode ser ignorada. Trata-se de uma fratura histórica e epistemológica que atravessa as camadas discursivas e institucionais do documento, revelando um paradoxo entre o dizer e o fazer, entre a promessa normativa e a realização concreta.

O que se evidencia, em primeira instância, é um fenômeno complexo de dissociação entre a retórica inclusiva, cuidadosamente tecida sob a égide dos marcos legais mais avançados e a precariedade de sua materialização no cotidiano escolar. Esse descompasso expõe a distância entre a palavra celebrada e o gesto realizado, entre a letra da lei e o chão da escola.

O documento, em sua arquitetura textual, mobiliza um repertório discursivo afinado com os princípios democráticos contemporâneos. Invoca-se uma pedagogia de feição libertária, celebra-se a diversidade e proclama-se reiteradamente o compromisso com uma educação destinada a “todos”. Contudo, sob escrutínio mais acurado, essa suposta adesão aos ideais inclusivos desvela-se como uma universalidade abstrata, que se sustenta precisamente pelo apagamento das particularidades concretas. A retórica do “todos”, longe de emancipar, converte-se em estratégia de ocultamento: ao dissolver diferenças na névoa de uma generalidade indistinta, o documento apaga os sujeitos reais que deveria nomear, proteger e garantir.

A omissão deliberada de qualquer referência à Lei nº 12.764/2012 não é uma lacuna casual, mas uma fissura epistêmica e política de profundas implicações. Esse silêncio performativo funciona como resistência institucional em reconhecer a existência jurídica e pedagógica dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Ao não nomeá-los, o documento os mantém em um limbo institucional de não-existência, perpetuando uma violência simbólica que retira a condição de sujeitos de direito e os reduz à invisibilidade.

É fundamental compreender que a linguagem educacional não é neutra nem descritiva, mas constitutiva da realidade social que pretende representar. Os vazios discursivos, as generalidades convenientes, as ausências estratégicas, todos esses elementos são dispositivos de poder.

Não nomear é também uma forma de interditar; não enunciar é igualmente uma forma de negar. O mantra do “todos” opera, assim, como uma camuflagem retórica, sob a qual se perpetua a homogeneização. O que se apresenta como inclusão é, muitas vezes, a legitimação de uma exclusão mascarada.

A verdadeira inclusão, aquela que não se reduz a slogan institucional ou a ritual retórico, exige muito mais do que presença física ou declarações protocolares de boas intenções. Ela demanda uma transformação radical do paradigma educacional: uma reengenharia das práticas pedagógicas, uma subversão dos currículos homogêneos, uma reinvenção das arquiteturas institucionais, mas, sobretudo, uma conversão ética do olhar.

Incluir significa criar as condições materiais, pedagógicas, simbólicas e afetivas que permitam o florescimento de todas as inteligências e corporeidades. Exige a coragem de remodelar não apenas a estrutura da escola, mas o ethos que a sustenta, para que se converta em espaço de acolhimento substantivo da diferença.

Trazer para o cerne do Projeto Político-Pedagógico o reconhecimento explícito dos estudantes com autismo não é apenas cumprimento formal de uma legislação, mas gesto político de inscrição no simbólico. Nomear é reconhecer, e reconhecer é abrir espaço para que a presença se faça legítima e irrefutável.

Esse reconhecimento, porém, não se esgota na dimensão declaratória: precisa ser tensionado por práticas pedagógicas que reduzam a distância entre o texto e o contexto, entre a norma e a experiência vivida. Somente quando essa distância é progressivamente eliminada por ações concretas e transformadoras é que a inclusão deixa de ser promessa e se torna realidade.

Sob uma perspectiva decolonial, esse movimento exige ruptura com as gramáticas homogeneizantes que historicamente estruturaram o poder escolar. É preciso desmontar as cumplicidades institucionais com a lógica da normalidade, abrindo-se ao reconhecimento de que as vozes marginalizadas sempre falaram, ainda que a escola tenha se recusado a ouvi-las.

A inclusão radical não é a concessão de “dar voz”, mas a disposição ética e política de escutar o que sempre esteve dito, mas não foi legitimado. Esse deslocamento da tolerância para o reconhecimento e da assimilação para a celebração das diferenças constitui o núcleo ético de uma escola realmente inclusiva.

Nesse horizonte, a educação inclusiva deixa de ser apêndice burocrático ou anexo normativo para converter-se no próprio coração de uma práxis emancipatória. O espaço escolar passa a configurar-se como território de disputa epistêmica, laboratório de experimentação democrática, campo fértil de reinvenção permanente.

A escola que inclui de modo autêntico não é aquela que apenas cumpre tabela legal ou repete fórmulas normativas, mas aquela que ousa problematizar seus próprios fundamentos, expondo-se às interrogações das diferenças que abriga.

No caso da Amazônia Ocidental, esse desafio adquire contornos ainda mais complexos e urgentes. Em uma região marcada por desigualdades históricas, carências materiais e singularidades culturais, a escola carrega a oportunidade ímpar de reinventar a inclusão a partir de seu próprio território.

Longe de reproduzir modelos prontos importados de outras realidades, pode elaborar uma inclusão autenticamente amazônica, tecida na trama de sua sociodiversidade, de suas cosmologias e de seus desafios ambientais. A verdadeira inclusão, nesse espaço, não será cópia, mas criação; não será transplante, mas reinvenção.

O Projeto Político-Pedagógico, portanto, não pode permanecer letra morta esquecida em gavetas burocráticas. Precisa ser vivido como processo contínuo de reflexão-ação, como ferramenta viva de transformação institucional, como pacto ético em constante reelaboração. Converter o silêncio em palavra, a promessa em prática, a ausência em presença: eis o desafio histórico dos educadores que se comprometem com a construção de uma escola radicalmente inclusiva.

Essa transformação não se fará sem resistências, nem sem enfrentamentos. Exigirá coragem para confrontar hierarquias institucionais, criatividade para contornar limitações materiais e perseverança para sustentar o processo em sua duração.

Mas é nesse labor paciente e obstinado de reconversão institucional que repousa a possibilidade de uma educação digna de seu nome: uma educação que não apenas proclama incluir todos, mas que reconhece e afirma cada um em sua diferença irredutível. Somente assim será possível dizer, com radicalidade ética, que a inclusão não é benevolência nem concessão, mas condição ontológica da dignidade humana.

## REFERÊNCIA

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de nomenclatura.** São Paulo: EDUC, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e162692, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945162692>

RUFINO, Ângela Maria dos Santos. **Educação e emancipação: a transformação das mulheres indígenas diante das hierarquias coloniais.** Patrimônio e Memória, Assis, v. 20, n. 2, p. 205-226, 2024. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/2850>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 26. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.