



Análise funcional e política de inclusão: O estudo de caso como ruptura do conformismo diagnóstico na gestão escolar

João Antonio Lemes Bueno¹ Larissa Xavier dos Santos²
Patrícia Carolina Enriquez Carmen³

^{1,3} Departamento de Psicologia,
Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo,
São Paulo

² Departamento de Psicologia, Universidade
São Judas Tadeu, Guarulhos, São Paulo

Correspondência

João Antonio Lemes Bueno,
E-mail: joao.lemesbueno@outlook.com

Resumo

A promulgação dos Decretos nº 12.686 e 12.773 de 2025 altera substancialmente a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva ao deslocar o eixo da intervenção pedagógica para o estudo de caso. Este artigo analisa as implicações dessa mudança, que estabelece a análise funcional das barreiras de aprendizagem como condição indispensável para o planejamento educacional. A partir da articulação teórica entre a Análise do Comportamento, a Teoria das Molduras Relacionais e a crítica sociológica ao capacitismo estrutural, discute-se a tensão entre a efetivação dos Projetos Político-Pedagógicos e a burocracia institucional. Os resultados indicam que o novo ordenamento impõe uma avaliação ipsativa, exigindo a superação do conformismo diagnóstico por meio da instrumentalização docente. Conclui-se que a legislação oferece a estrutura normativa para uma atuação baseada em evidências, mas sua eficácia está condicionada à execução pragmática de contingências de ensino. O risco central é a cooptação do estudo de caso pela burocracia performativa, que produziria conformidade documental sem alteração das práticas de sala de aula.

Palavras-chave:

políticas de educação inclusiva, estudo de caso, gestão escolar, análise do comportamento, capacitismo.

INTRODUÇÃO

A trajetória das políticas públicas de inclusão no Brasil tem sido marcada por uma expansão quantitativa do acesso, sustentada por legislações que garantem a matrícula compulsória no ensino regular. Contudo, a efetividade desse processo enfrenta o desafio histórico de superar a dicotomia entre a presença física do estudante e a apropriação real do conhecimento. A literatura crítica sobre o fracasso escolar (Collares & Moysés, 1996), há décadas, e nos aponta a predominância de uma racionalidade biomédica no cotidiano educativo, onde dificuldades de ensino são sistematicamente convertidas em patologias individuais, mesmo quando aquilo que é tido como fracasso decorre de variáveis ambientais e sociais inerentes à sala de aula.

Esse fenômeno, descrito internacionalmente no campo da Educação Baseada em Evidências (EBE) como o modelo "espere-pelo-fracasso" (Gresham, 2002), cria uma barreira operacional onde a intervenção pedagógica fica condicionada, ainda que não exista essa exigência, à apresentação de um diagnóstico clínico, isto é, um laudo. Sem o código da Classificação Internacional de Doenças (CID), estudantes com atrasos no desenvolvimento permanecem em um limbo pedagógico, sem acesso a planos estruturados de ensino, uma vez que a escola delega ao saber médico a prerrogativa de validar a necessidade de suporte.

Corroborando essa análise crítica, Freitas e Gonçalves (2023), em pesquisa acerca do trabalho terapêutico em escolas do estado de São Paulo, identificaram, por meio de estudos etnográficos, discursos de atuentes do cotidiano escolar que evidenciaram desconhecimento e estranhamento diante da presença de crianças com deficiência na sala de aula. Os autores descrevem situações que classificam como silenciamento pedagógico, nas quais experiências no contexto escolar reduzem a presença da criança com deficiência a um fenômeno estritamente clínico. Nessa dinâmica, desconsidera-se o educando como sujeito apto à aprendizagem, definindo a experiência com alunos atípicos, ou típicos que não atendem certas expectativas, como algo alheio à alçada docente e, conseqüentemente, eximindo a instituição da responsabilidade pelo fazer pedagógico.

A pesquisa expõe um dilema no qual a escola sistematicamente não reivindica para si a responsabilidade pedagógica pelo estudante que desvia-se da média. Estratégias colaborativas fundamentadas na Análise do Comportamento, enquanto ferramenta de função eminentemente pedagógica, oferecem o instrumental técnico necessário para que a comunidade escolar se reconheça responsável por todos os seus estudantes, articulando as mediações que tornam o ensino inclusivo operacionalmente viável.

É neste cenário de tensão que a atualização normativa trazida pelo Decreto nº 12.686 (Presidência da República, 2025a) e suas alterações subsequentes pelo Decreto nº 12.773 (Presidência da República, 2025b) intervêm com uma proposta de reordenamento metodológico. O novo marco legal propõe a transição desse modelo reativo para um modelo processual, pautado na investigação pedagógica interna. Esta mudança materializa-se na instituição do estudo de caso como etapa preambular e obrigatória.

Diferente da Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 (Presidência da República, 2015), que estabelecia direitos de forma ampla, o novo ordenamento jurídico prescreve um rito técnico que demanda das instituições de ensino, públicas e privadas, uma postura analítica sobre as barreiras ambientais e atitudinais. O presente artigo propõe analisar essa transição sob a ótica do materialismo funcional, fundamentada na Análise do Comportamento e na crítica ao capacitismo (Santos, 2021), em diálogo com os desafios da gestão escolar democrática (Bueno et al., 2024). Busca-se compreender como a nova

legislação, ao exigir a operacionalização do ensino via estudo de caso, atua como redutora da arbitrariedade de médica e promove uma coerência necessária entre o discurso inclusivo e a prática de sala de aula.

MÉTODO

O estudo caracteriza-se como uma análise documental e teórica interpretativa. As fontes primárias compreendem o texto consolidado do Decreto nº 12.686 (Presidência da República, 2025a) e a Lei nº 13.146 (Presidência da República, 2015), examinados comparativamente para identificar deslocamentos conceituais e procedimentais.

Para a interpretação dos dados legais, adotou-se uma perspectiva materialista funcional. Nesta perspectiva, “materialista” refere-se à compreensão de que o aprendizado ocorre por meio de interações tangíveis entre o sujeito e o ambiente escolar, e não por determinações abstratas ou meramente conceituais. “Funcional” refere-se à análise das contingências que produzem ou impedem esse aprendizado, sendo passíveis de observação e intervenção. Portanto, a leitura dos decretos é realizada sob o critério de que o sucesso educacional não se mede pela comparação do aluno atípico com a média estatística da turma (normativo), mas pela comparação do indivíduo com seu próprio repertório anterior (ipsativo ou processual) e pela análise do ambiente no qual ele está inserido.

Essa abordagem foi construída a partir da articulação de três eixos da obra de B.F. Skinner, além do amparo comportamental contemporâneo advindo de Hayes et al. (2001), com a crítica sociológica de Santos (2021). O primeiro eixo, epistemológico, baseia-se em Sobre o Behaviorismo (Skinner, 1974) para sustentar a recusa ao reducionismo biológico e ao mentalismo como explicações para o fracasso escolar. O segundo eixo, técnico, recorre à Tecnologia do Ensino (Skinner, 1972) para analisar a eficácia das contingências e procedimentos educacionais. O terceiro eixo, relacional, apoia-se em O Comportamento Verbal (Skinner, 1978) para compreender a aprendizagem como um processo socialmente mediado, essencial para discutir a função do suporte escolar.

Para operacionalizar a leitura dos documentos legais, os três eixos teóricos funcionaram como critérios interpretativos aplicados às informações destes documentos. O eixo epistemológico (Skinner, 1974) orientou o exame das passagens que atribuem causas ao fracasso escolar, identificando se o texto legal ancora a explicação em determinações orgânicas do estudante ou em variáveis ambientais. O eixo técnico (Skinner, 1972) guiou a análise das prescrições procedimentais, verificando se o disparo da intervenção pedagógica é condicionado ao diagnóstico clínico ou à identificação funcional de barreiras. O eixo relacional (Skinner, 1978) sustentou a interpretação das disposições sobre mediação e articulação entre agentes escolares. A comparação entre a Lei nº 13.146 (Presidência da República, 2015) e os Decretos nº 12.686 e 12.773 (Presidência da República, 2025a, 2025b) foi conduzida prioritariamente a partir dos eixos epistemológico e técnico, com atenção às alterações textuais que indicam deslocamentos conceituais e procedimentais entre os marcos legais. O eixo relacional orientou a análise das implicações dessas alterações para a organização da comunidade verbal escolar, operando sobre a literatura de gestão e inclusão em articulação com o texto normativo.

A incorporação de Santos (2021) e da Teoria das Molduras Relacionais (Hayes et al., 2001) enriquece essa visão ao demonstrar que, embora condições fisiológicas e genéticas (como no Transtorno do Espectro Autista ou Síndrome de Down) constituam a base material do organismo, e, portanto, não possam ser negligenciadas, elas não encerram em si a explicação para a caracterização das barreiras processuais em sala de aula. O método, assim, isola as variáveis de ensino, a exemplo de procedimentos,

currículo, Plano Educacional Individualizado (PEI), como o objeto central de análise, tratando a evidência científica para além de uma concepção padronizada de normalização, alcançando o status de ferramenta orientadora para garantir a eficácia dos processos individuais de aquisição de repertório.

Por fim, a análise da gestão escolar fundamenta-se na obra organizada por Roggero e Santos (2024), especificamente no capítulo de Bueno et al. (2024), intitulado Discursos e observações sobre infraestrutura e gestão democrática. A discussão sobre interesses públicos e gestão democrática é utilizada para examinar como as métricas de média das escolas, sejam elas públicas ou privadas, colidem com a métrica de processo exigida pela perspectiva materialista funcional aqui adotada.

Resultados

A análise comparativa entre os marcos legais evidencia um deslocamento procedimental decisivo na condução da política inclusiva. Ao examinar a Lei nº 13.146 (Presidência da República, 2015), observa-se que seu Artigo 28, Inciso VII, já previa o planejamento de estudo de caso como uma das incumbências das instituições de ensino. Entretanto, análise documental indica que a Lei nº 13.146 (Presidência da República, 2015) não definiu o estudo de caso como protocolo inicial obrigatório, mantendo a cultura de conformismo diagnóstico historicamente descrita na literatura, já que, mesmo com laudo, a intervenção pedagógica frequentemente não era executada, servindo o diagnóstico apenas para autorizar registros administrativos ou para a execução de procedimentos não baseados em evidências, paliativos e improvisados.

A prática escolar manteve-se, assim, presa à lógica descrita por Gresham (2002) como modelo de espera pelo fracasso, onde a validação de direitos dependia de uma chancela clínica que, ironicamente, não assegurava o ensino.

O exame do Decreto nº 12.773 (Presidência da República, 2025b) revela a tentativa de correção da lacuna supracitada. O novo texto eleva, em seu Artigo 11, o estudo de caso à categoria de metodologia de produção, sistematização e registro de informações indispensável para a identificação de barreiras. O próprio Artigo 6, Inciso II, define como objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) "identificar estudantes que são o público da educação especial, por meio de estudo de caso" (Presidência da República, 2025a), o que significa que a identificação do sujeito como público da política precede e prescinde do diagnóstico clínico, invertendo a ordem lógica que historicamente condicionava o serviço à chancela médica. A inovação normativa, portanto, se dá na substituição da causalidade biológica pela análise funcional das variáveis ambientais como disparador do serviço.

Essa mudança materializa os princípios da Tecnologia do Ensino (Skinner, 1972), situando no controle de variáveis ambientais a chave para a aprendizagem. Ela define a exigência de um acompanhamento processual que reflete a lógica do delineamento de sujeito único, superando avaliações normativas baseadas na média do grupo em favor da comparação do indivíduo com seu próprio repertório anterior. Essa premissa dialoga com os fundamentos da EBE definidos por Davies (1999), vinculados à tomada de decisão pedagógica integrada à melhor evidência, à expertise docente e ao contexto do aluno.

Outrossim, a instrumentalização via estudo de caso engendra a diferenciação entre déficits de aquisição e déficits de desempenho (Gresham, 2002). Enquanto a narrativa clínica encerra a questão no diagnóstico, a análise funcional investiga se o estudante não executa uma tarefa, a exemplo da escrita, por ausência de repertório instrucional ou por falha no arranjo de contingências de reforçamento. Essa discriminação é a basilar para a pragmática funcional, pois retira o foco de uma suposta incapacidade intrínseca do sujeito para situá-lo na qualidade da instrução e na arquitetura de incentivos do ambiente

escolar, impedindo que problemas de operações motivadoras ou de método sejam tratados como sintomas imutáveis da deficiência.

No entanto, a transição normativa encontra um cenário de implementação marcado pelo risco da continuidade do formalismo. Dados do Censo Escolar, advindos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), documentam a concentração de matrículas da educação especial na rede pública e a resistência paradigmática na rede privada. Esse recorte, contudo, não esgota o universo de estudantes que a nova normativa alcança: o estudo de caso é exigido diante de qualquer barreira de aprendizagem identificável, independentemente de diagnóstico prévio.

A escola, a família e mesmo os profissionais de saúde tendem a operar, não raramente, com a premissa de que a necessidade de suporte estruturado pressupõe uma condição atípica já nomeada, o que reproduz, em outra chave, a mesma lógica de espera pelo laudo que o decreto busca superar. Sob a ótica materialista funcional, o problema mais persistente é o risco de o estudo de caso ser cooptado pela mesma execução burocrática que esvaziou o potencial interventivo do diagnóstico clínico.

Conforme alertam Bueno et al. (2024), a gestão escolar frequentemente se organiza para o cumprimento protocolar de tarefas, gerando relatórios administrativamente impecáveis, mas pragmaticamente estéreis. Mantém-se, portanto, o alerta contra o risco de substituição da espera pelo laudo pela espera pelo preenchimento do estudo de caso, onde a escola executa o documento como um fim em si mesmo, sem que isso se desdobre em infraestrutura ou manejo de contingências em sala de aula. O resultado aponta que a exigência documental do novo decreto é insuficiente se a gestão mantiver o foco na conformidade burocrática em detrimento da exequibilidade pragmática do ensino.

DISCUSSÃO

A narrativa da invalidez como justificativa para a inércia institucional

O combate ao capacitismo e à discriminação em todas as suas formas figura entre os princípios fundantes da nova política, descrito no Artigo 2, inciso V (Presidência da República, 2025a), o que posiciona o decreto também como instrumento de crítica institucional à lógica biomédica que Santos (2021) identifica como narrativa da invalidez. A autora, ao discutir a produção social da deficiência, aponta como a lógica capacitista utiliza o diagnóstico para justificar a segregação.

Essa dinâmica de segregação gera também subordinação da ação pedagógica ao diagnóstico clínico, materializando o que Campbell (2001, como citado em Lorandi & Gesser, 2023) conceitua como capacitismo. Trata-se de uma rede de crenças institucionalizadas que elege um padrão corporal normativo como referência de humanidade, relegando a deficiência a uma falha inerentemente negativa, passível de correção médica antes de qualquer acolhimento educacional. Transpondo essa ótica para o cotidiano escolar, Santos et al. (2023) evidenciam, em pesquisa com professores do ensino fundamental, que as barreiras atitudinais, frequentemente maquiadas por uma aura de benevolência, são sustentadas por profunda insegurança e defasagem técnica.

Embora Santos (2021) analise, em diálogo com Foucault, como as instituições buscam moldar e normatizar os corpos, a leitura que se propõe neste estudo identifica um fenômeno distinto no chão da escola. Diante do corpo que não se deixa moldar ou que ainda não possui o rótulo médico, a instituição não intensifica a disciplina tácita ao ambiente escolar, recaindo sob omissão pedagógica. A lesão ou a condição orgânica tornam-se o álibi para que a escola deixe de tentar ensinar, consolidando uma zona de

negligência onde a falta de um laudo serve de barreira burocrática para a ação.

Contudo, é imperativo reconhecer que essa inércia não deve ser interpretada como uma escolha deliberada do corpo docente, mas como sintoma de uma estrutura educacional precarizada (Hypolito, 2020). O professor regente, frequentemente sobrecarregado por turmas numerosas e por reformas administrativas que intensificam o trabalho sem oferecer suporte real, encontra-se em um desamparo funcional análogo ao do estudante.

Este cenário precarizante é agudizado em redes estaduais como a de São Paulo, onde a promessa de modernização muitas vezes mascara o aprofundamento das desigualdades e a burocratização da rotina escolar (Cássio & Goulart, 2022). Destituído de formação técnica específica para o manejo de contingências e implementação de estratégias inclusivas (Benitez & Domeniconi, 2014), o docente enfrenta barreiras atitudinais e estruturais que historicamente dificultam a compreensão e a efetivação da inclusão (Omote, 2018).

A espera pelo laudo é, sobretudo, uma expressão concreta de um capacitismo que, por não encontrar na escola as condições estruturais e formativas para a ação, refugia-se no saber médico como única autoridade dotada de legitimidade para validar a diferença. Ao exigir o mapeamento de barreiras ambientais em momento prévio ao diagnóstico, como expresso no Artigo 11 do novo decreto, o estudo de caso desloca essa autoridade do campo clínico para o pedagógico. A instituição é compelida a enfrentar suas próprias idiossincrasias metodológicas munida de ferramentas técnicas, rompendo o isolamento docente por meio da produção de dados operacionais concretos.

Este cenário de abandono justificado pela biologia dialoga criticamente com a epistemologia de Skinner (1974). Para a Análise do Comportamento, utilizar a dotação genética ou condições fisiológicas como explicação final para o fracasso escolar é um erro funcional que paralisa a docência. Se a escola aguarda a confirmação de uma falha interna para agir, ela valida a crítica de Santos (2021) sobre a invalidez, mas o faz pela via da inação. O Artigo 11 do Decreto nº 12.773 (Presidência da República, 2025b), ao exigir a identificação das barreiras ambientais antes do diagnóstico, retira da escola o direito a essa inércia. A legislação obriga a substituição do fatalismo biológico pela pragmática da intervenção ambiental, forçando a gestão a assumir responsabilidade sobre o processo de ensino, independentemente da condição orgânica do estudante.

Na prática da gestão escolar democrática, isso significa que o gestor não pode condicionar a abertura do estudo de caso à chegada do laudo; a abertura do estudo de caso é o procedimento que marca o início da responsabilidade institucional sobre o estudante, independentemente de qualquer chancela clínica.

Rigidez psicológica e a necessidade de tecnologia do ensino

A persistência histórica do modelo de espera pelo laudo configura um fenômeno de rigidez encaixado na cultura escolar que vai além da falha pedagógica individual. Sob a ótica da Teoria das Molduras Relacionais (Hayes et al., 2001), essa dinâmica ilustra um profundo enrijecimento institucional, ilustrado por uma gestão escolar que passa a operar quase exclusivamente sob o controle de regras verbais burocráticas (a exigência do documento clínico), tornando-se insensível às contingências diretas de ensino.

Aprofundando a definição, observa-se que as instituições estabeleceram um pareamento arbitrário, intitulado de moldura de coordenação, entre a "garantia do direito ao suporte" e a "posse do laudo médico". Essa fusão simbólica tornou-se tão robusta que a realidade material do estudante no presente perde sua função de estímulo para a intervenção docente. O comportamento da gestão, já capturado pela regra burocrática, desenvolve uma cegueira seletiva para o déficit de aprendizagem imediato. O novo decreto atua justamente na desconstrução desse enquadramento relacional, instituindo o estudo de caso como gatilho processual primário.

Para consubstanciar essa ruptura, é necessário instrumentalizar a escola com o que Skinner (1972) define como Tecnologia do Ensino. O estudo de caso e o PEI não devem ser vistos como formalidades administrativas, mas como ferramentas técnicas que permitem o arranjo de contingências de reforçamento eficazes. A abordagem processual defendida por Skinner, focada no progresso individual, oferece a alternativa técnica à métrica de média que exclui o atípico. O decreto, portanto, tenta impor uma nova regra que obrigue a escola a ser sensível à contingência de aprendizagem do aluno, exigindo que o insucesso escolar seja enfrentado com modificação de procedimento de ensino, e não com a exclusão do estudante do processo educativo.

Avançando nessa premissa, Braz e Pereira (2008), ao examinarem os postulados da Tecnologia do Ensino, resgatam o alerta skinneriano sobre a insuficiência dos reforçadores naturais. O professor que restringe sua prática às contingências que ocorreriam espontaneamente no ambiente acadêmico, deixa escapar oportunidades diante do desenvolvimento atípico. Torna-se imperativo o arranjo intencional das variáveis dentro da sala de aula, sobretudo das contingências de reforçamento artificiais para viabilizar e acelerar a aquisição de repertório. Sob essa ótica, o estudo de caso atua como o instrumento analítico que permite à escola identificar e modular as contingências artificiais estritamente necessárias a cada educando. O objetivo final desse arranjo provisório é instrumentalizar o aluno para, futuramente, responder aos reforçadores naturais do tecido social mais amplo. Sem essa análise funcional prévia, a instituição incorre na falácia conceitual de exigir que o indivíduo atípico responda a contingências ambientais jamais planejadas ou modeladas para sua realidade de aprendizagem.

Para a equipe da gestão escolar, isso implica garantir que o PEI discrimine com precisão quais contingências artificiais serão arranjadas, por quem, com qual frequência e sob quais critérios de registro, convertendo o documento em protocolo operacional de ensino em vez de produto burocrático de conformidade normativa.

O comportamento verbal e o conflito de interesses na gestão

A efetivação dessa inclusão processual esbarra, contudo, nos conflitos de gestão apontados por Bueno et al. (2024). Este risco de formalismo vazio, no entanto, não é uma idiossincrasia brasileira. Investigando a realidade portuguesa, Alonso, Araújo e Delgado (2022), em pesquisa com 3.913 professores, demonstram como a burocracia excessiva no contexto educacional pode subordinar a eficácia da inclusão ao mero cumprimento de procedimentos e documentos. Transpondo essa análise para o cenário brasileiro pós-decreto, o estudo de caso corre o risco de ser cooptado por essa mesma lógica, transformando-se em um protocolo burocrático impecável, mas pragmaticamente estéril, naquilo que Lyotard (1984) denominou como o "terror da performatividade", dinâmica amplamente mobilizada por Ball (2003) para criticar a gestão educacional focada na produção de dados. A administração escolar é atravessada por interesses diversos (financeiros, corporativos ou de fluxo) que muitas vezes conflitam com o princípio do

Melhor Interesse da Criança e do Adolescente, base fundante do Estatuto da Criança e do Adolescente (Presidência da República, 1990). Esse conflito apresenta-se no isolamento do estudante atípico, muitas vezes deixado a cargo exclusivo de figuras de apoio desarticuladas da regência de classe, caracterizando uma gestão que prioriza a forma burocrática em detrimento da função social.

Neste ponto, a contribuição de Skinner (1978) em *O Comportamento Verbal* é decisiva para a análise. O aprendizado escolar é, fundamentalmente, um processo social mediado pela comunidade verbal composta por professores e pares. Quando a gestão escolar, por contenção de despesas ou desorganização técnica, permite que o aluno com deficiência seja segregado dentro da própria sala, sem interação com o professor regente ou sem um PEI que oriente a mediação do suporte, ocorre a ruptura dessa comunidade verbal, privando o estudante das interações que modelam o repertório acadêmico.

É neste contexto que Bezerra (2025) oferece contribuição empírica ao cenário brasileiro. A autora argumenta que os profissionais de apoio desempenham um papel crucial ao auxiliar nas necessidades dos alunos com deficiência na sala de aula, mas alerta que o processo de inclusão escolar requer uma série de intervenções que vão além da atuação do professor, abrangendo também as ações educativas desses profissionais de apoio escolar. Sua pesquisa corrobora a necessidade de que essas ações sejam integradas às intervenções docentes, superando a mera delegação de tarefas ou perspectivas hierárquicas sobre este fazer.

O estudo de caso, ao vincular legalmente a atuação do profissional de apoio ao planejamento do professor, conforme estabelece o Artigo 14 da nova normativa, atua como um dispositivo de gestão para recompor essa interação. Ele expõe que o interesse legítimo da escola democrática deve ser assegurar a mediação verbal qualificada, impedindo que o aluno seja transformado em um corpo presente, porém negligenciado pela ausência de ensino intencional. A obrigatoriedade legal, portanto, documenta a necessidade do estudante e, sobretudo, amplia a articulação entre os agentes da comunidade verbal escolar, tornando mais difícil (ainda que não impossível) a manutenção da lógica segregadora mascarada de inclusão burocrática.

Essa articulação também tem respaldo normativo no Artigo 12, que determina que o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o PEI têm a finalidade de orientar tanto o trabalho desenvolvido em sala de aula comum quanto o trabalho no âmbito do AEE (Presidência da República, 2025b). O mesmo documento deve orientar o professor regente e o profissional de apoio, o que significa que qualquer atuação desarticulada entre eles contraria a própria lógica prescrita pelo decreto.

A coordenação entre todos os agentes presentes na sala de aula, professor regente, profissional de apoio, acompanhante terapêutico ou psicólogo escolar, sustentada pelo registro formal do estudo de caso, é a condição operacional mínima para que a inclusão produza aquisição de repertório e não apenas presença física.

CONCLUSÃO

A análise dos Decretos nº 12.686 e 12.773 de 2025 (Presidência da República, 2025a, 2025b), sob a perspectiva materialista funcional, revela um avanço normativo substancial na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Ao deslocar o eixo da inclusão da causalidade biológica para a funcionalidade do ensino, a legislação substitui a espera passiva do diagnóstico clínico pela formulação de soluções via estudo de caso. Esse movimento reposiciona a escola como instância tecnicamente responsável e capaz de intervir sobre barreiras de aprendizagem, alinhando a prática pedagógica aos princípios

operacionais da Tecnologia do Ensino (Skinner, 1972).

Contudo, o êxito dessa diretriz não se restringe à elaboração documental de PEIs. A exigência de análise de contingências impõe uma carga de trabalho que colide frontalmente com a precarização estrutural da docência (Hypolito, 2020) e com modelos de gestão historicamente orientados ao cumprimento formal de tarefas. Conforme a literatura evidencia (Lyotard, 1984; Ball, 2003; Alonso et al., 2022; Bueno et al., 2024), o risco imediato é a cooptação do estudo de caso pelo "terror da performatividade", convertendo-o em um formulário administrativamente impecável, porém incapaz de alterar o manejo de sala de aula. Sem a necessária articulação orgânica entre professores regentes e profissionais de apoio (Bezerra, 2025), a norma arrisca cancelar uma inclusão destituída de aquisição de repertório.

A lei, por si só, não cria contingências de aprendizagem, estabelecendo as condições normativas para que a comunidade escolar as planeje (Bueno et al., 2024). O estudo de caso atua, portanto, como um dispositivo pragmático para denunciar o abismo entre o discurso democrático e a prática segregadora, exigindo que o insucesso escolar seja enfrentado pela competência pedagógica objetiva em detrimento da compaixão assistencialista ou do conformismo diagnóstico.

Acompanhar como equipes de gestão e docentes traduzirão a exigência legal em práticas concretas será fundamental para atestar se a inclusão brasileira ainda sucumbirá à inércia técnica que frequentemente assombra as políticas públicas do país.

REFERÊNCIAS

- Alonso, R., Araújo, P., & Delgado, P. (2022). Desafios para a participação e a inclusão numa escola burocratizada. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 15 (Especial II) 96-107.
<https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialII.4592>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2014). Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 371-386.
<https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300005>
- Bezerra, O. M. (2025). Contribuições e desafios na atuação dos profissionais do apoio escolar para a efetivação da educação inclusiva. *International Integralize Scientific*, 5(45), 112-125
- Braz, C., & Pereira, M. E. M. (2008). A presença de J. J. Rousseau em Tecnologia do ensino, de B. F. Skinner. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 10(2), 217-228.
- Bueno, J. A. L., Andrade, S. D., Terçariol, A. A. L., & Mafra, J. F. (2024). Discursos e observações sobre infraestrutura e gestão democrática. In R. Roggero & E. M. Santos (Orgs.), *Interesse, interesse público, grupos de interesse e a educação básica pública* (1. ed., pp. 125-153). Pontes Editores.
- Cássio, F., & Goulart, D. C. (2022). Itinerários formativos e "liberdade de escolha": Novo Ensino Médio em São Paulo. *Retratos da Escola*, 16(35), 509-534.
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1516>
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. Cortez.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108–121. <http://www.jstor.org/stable/3122195>
- Freitas, M. C., & Gonçalves, R. B. (2023). A presença de crianças diagnosticadas com TEA em escolas públicas: Contradições na oferta de serviços terapêuticos. *Atos de Pesquisa em Educação*, 18, e11133. <https://doi.org/10.7867/1809-03542022e11133>
- Gresham, F. M. (2002). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 467–519). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian account of human language and cognition*. Springer.
- Hypolito, Á. M. (2020). Trabalho docente, classe social e relações de gênero [E-book]. Oikos.
<https://oikoseditora.com.br/files/Trabalho%20docente%20-%20Classe%20social%20e%20Relacoes%20de%20genero%20-%20ALVARO%20HYPOLITO%20-%20E-book.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023*. INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br>

- Lorandi, J. M., & Gesser, M. (2023). A produção científica sobre o capacitismo no ensino superior: uma revisão integrativa de literatura. *Revista Educação Especial*, 36, e68635. <https://doi.org/10.5902/1984686x68635>
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (Vol. 10). Manchester University Press.
- Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. MEC. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf
- Omote, S. (2018). Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(4), 629-632. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400003>
- Presidência da República. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Presidência da República. (2015). 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). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Presidência da República. (2025a). 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm
- Presidência da República. (2025b). Decreto nº 12.773, de 08 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm
- Santos, G. C. M., Santos, P. P. B., Principe, G. A. M. S., Valim, R., & Almeida, V. E. (2023). Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. *Revista Educação Especial*, 36, e72183. <https://doi.org/10.5902/1984686x72183>
- Santos, L. X. dos. (2021). Deficiência para um dicionário marxista: a política capacitista de uma palavra. *Pensata – Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNIFESP*, 9(2), 1-16. <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/11100>
- Skinner, B. F. (1972). *Tecnologia do ensino*. Herder; Editora da Universidade de São Paulo.
- Skinner, B. F. (1974). *Sobre o Behaviorismo*. Editora Cultrix.
- Skinner, B. F. (1978). *O comportamento verbal*. Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo.