

EFETIVIDADE DA LEI N.º 12.764/2012 NO AMBIENTE EDUCACIONAL: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DA PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO VELHO-RO

**EFFECTIVENESS OF LAW NO. 12.764/2012 IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: AN
INVESTIGATION BASED ON THE PERCEPTION OF TEACHERS FROM THE MUNICIPAL
SCHOOL NETWORK OF PORTO VELHO-RO**

Artigo submetido em 12 de novembro de 2025

Artigo aprovado em 15 de novembro de 2025

Artigo publicado em 15 de novembro de 2025

Cognitio Juris

Volume 15 - Número 58 - 2025

ISSN 2236-3009

Autor(es):

Pâmela Pantoja de Souza^[1]

Kamilla Micaely Pereira Santos^[2]

Sebastião Edilson Rodrigues Gomes^[3]

Resumo: A Lei n.º 12.764/2012, conhecida como *Lei Berenice Piana*, inseriu no ordenamento jurídico brasileiro a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*, uma importante política que garante o direito das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA); considerada um avanço na retirada da invisibilidade e silenciamento social, as crianças, jovens e adultos com TEA, já que, a partir dela, foi possível garantir o acesso e desenvolvimento de ações que atendam as demandas desse público. Contudo, sua efetividade não se dá em muitas escolas brasileiras, impactando o avanço educacional e social de crianças, jovens e adultos com TEA. Deste modo, a pesquisa objetiva investigar a efetividade da Lei n.º 12.764/2012 em escolas municipais de Porto Velho-RO pela percepção docente. Como metodologia, emprega a pesquisa de campo, realizada com 10 professoras que atuam em salas de aula regular da Rede Municipal Porto-velhense, que atendem alunos com TEA; com abordagem qualitativa, o instrumento para produção de dados é a entrevista semi estruturada. A análise dos dados baseia-se na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, interligada a uma análise jurisprudencial acerca da temática proposta. Conclui-se que as docentes, em sua maioria, têm conhecimento acerca da legislação, porém, há ainda um longo caminho a percorrer para sua efetividade, pois as participantes apontam que a Lei não se efetiva em sua totalidade, tendo em vista que muitas crianças não contam com atendimento especializado na sala de aula regular, evidenciando uma lacuna no que dispõe a Lei objetivo do estudo. Assim, torna-se imprescindível maior atenção e fiscalização acerca do cumprimento no estabelecido na Lei, mas também a criação de novas políticas públicas educacionais que atendam as especificidades das crianças com TEA, bem como contribua efetivamente para o desenvolvimento pleno desses estudantes.

Palavras-chave: Autismo. Docentes. Lei n.º 12.764/2012. Efetividade. Escolas municipais.

Abstract: Law No. 12.764/2012, known as the Berenice Piana Law, introduced into the Brazilian legal system the National Policy for the Protection of the Rights of Persons with Autism Spectrum Disorder (ASD), an important policy that guarantees the rights of individuals with ASD. It is considered a significant advancement in reducing the invisibility

and social silencing of children, youth, and adults with ASD, since it has made it possible to ensure access to and the development of actions that meet the needs of this population. However, its effectiveness is not observed in many Brazilian schools, which impacts the educational and social progress of children, youth, and adults with ASD. Thus, this research aims to investigate the effectiveness of Law No. 12.764/2012 in municipal schools of Porto Velho-RO, from the teachers' perspective. The methodology employed is field research, conducted with ten teachers who work in regular classrooms of the Porto Velho Municipal Education Network and teach students with ASD. With a qualitative approach, data were collected through semi-structured interviews. Data analysis was based on Laurence Bardin's Content Analysis, combined with a jurisprudential analysis on the proposed theme. The results indicate that most teachers are aware of the legislation; however, there is still a long way to go for its full effectiveness. The participants pointed out that the law is not fully implemented, as many children do not have access to specialized support in regular classrooms, revealing a gap between what the law establishes and what is practiced. Therefore, it is essential to strengthen monitoring and enforcement of the law's provisions and to create new educational public policies that address the specific needs of children with ASD, contributing effectively to their full development.

Keywords: Autism. Teachers. Law No. 12.764/2012. Effectiveness. Municipal schools.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar se inseriu no cenário brasileiro a partir da década de 1990, com os movimentos internacionais em prol de uma "Educação para todos", tais movimentos resultaram, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, Tailândia, e, posteriormente, na *Conferência Mundial de Educação Especial*, em Salamanca, Espanha, que se consolidaram nos documentos *Declaração Mundial de Educação para Todos*, de 1990, e *Declaração de Salamanca*, de 1994, que passaram a representar o consenso internacional

sobre as futuras orientações da criação de políticas públicas direcionadas à igualdade de oportunidades e de um Sistema Educacional inclusivo (Chesnais, 1998, p. 103).

Frente a isso, o que se observa é que as políticas de inclusão abarcam um constante movimento, em que se altera a forma e as funções internas do Estado vinculadas ao contexto externo. Importante dizer, como aponta Chesnais (1998, p. 196), que esses movimentos consolidaram e consolidam os princípios do neoliberalismo por meio de “[...] políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas”.

No contexto que envolve os princípios do neoliberalismo, emerge a *Nova Gestão Pública* (NGP) que, na década de 1990, apresentou maior ênfase nas transformações de caráter institucional (competitividade, concorrência, avaliação por resultados, meritocracia, planejamento estratégico, eficiência, eficácia), especialmente como enfoque da participação da sociedade civil, celebrando, assim, parcerias público-privadas enquanto configuração das políticas públicas, entre as quais se inserem as políticas educacionais (Dasso Júnior, 2015, p. 03).

Corroborando com essa interpretação, Scaff, Souza e Paxe (2018, p. 05) mencionam que os princípios da NGP vêm se firmando nas reformas educacionais dos mais diversos países do mundo, porque existe uma percepção geral de que essa nova gestão poderá resolver os problemas existentes na Educação. A partir desse entendimento, ocorre o redesenho da gestão pública, emergindo intenso movimento de reformas educacionais em todo o mundo, e com maior força na América Latina a partir da década de 1990.

Nesse movimento, o Brasil, a partir da década de 1990, instituiu uma ampla reforma na Educação. Na reforma educacional, os princípios dos acordos internacionais foram incorporados à legislação brasileira a partir da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), conhecida como *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). No

contexto da reforma, a Educação Especial foi contemplada como uma possibilidade de democratização do ensino, prevista na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), regulamentada pela LDB, sendo definida como modalidade de ensino a ser ofertada, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino, aos alunos com deficiência.

Frente às reformas educacionais impulsionadas em âmbito internacional, as iniciativas voltadas para a pessoa com deficiência foram intensificadas no Brasil a partir dos compromissos assumidos em 2007 na *Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência*, promulgada no Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Brasil, 2009); além do compromisso com a inclusão, ocorreram investimentos em programas e projetos educacionais e sociais voltados para as pessoas público-alvo da Educação Especial.

Nesse cenário, foi promulgada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), a qual afirma não só que a Educação Especial deve transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como também disponibilizar recursos e o *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) para complementar e/ou suplementar a formação escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação matriculados na Rede Regular de Ensino.

Compreende-se que a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008) pressupõe o estreitamento entre a Educação Especial e a Educação comum, para atender à diversidade presente nas salas de aula da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, decorrente do acesso de pessoas com deficiência, síndromes, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem-se a *Lei Berenice Piana*, isto é, a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista* —

regulamentada pelo Decreto n.º 8.368, de 02 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014) — na qual, em seu artigo 4º, ressalta que:

Art. 4º. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista à Educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da Educação Especial desde a Educação infantil até a Educação superior (Brasil, Lei n.º 12.764, art. 4º, 2012).

O foco no presente artigo será a Lei n.º 12.764/2012 e as legislações que a ela se referem. Ao relacionar o preconizado na referida lei, observa-se que as pessoas com TEA têm direitos a serem garantidos no ambiente educacional brasileiro, dentre eles o direito a matrícula em sala de aula regular e acompanhamento em sala de aula. Contudo, em algumas escolas, como aponta Gobbo (201), tais direitos não são efetivados, o que pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social de crianças, jovens e adultos com TEA.

Assim sendo, para nortear esta pesquisa, foi traçado como objetivo compreender a efetividade da Lei n.º 12.764/2012 em escolas municipais de Porto Velho a partir da percepção docente. Para tanto, os objetivos específicos desenvolvidos foram: I) Apresentar as definições e necessidades do(a) aluno(a) com TEA; II) Verificar a partir da percepção dos professores na aplicabilidade da Lei n.º 12.764/2012 no ambiente escolar; III) Correlacionar as percepções dos professores com as jurisprudências sobre o assunto pesquisado.

Sobre a metodologia empregada, trata-se de uma pesquisa de campo em escolas municipais de Porto Velho, cujos participantes são docentes da Rede Municipal. Com abordagem de cunho qualitativo, o instrumento de produção de dados se deu por meio de uma entrevista semi estruturada com as professoras que aceitarem participar da pesquisa. A seguir apresentaremos o referencial teórico que alicerça esta pesquisa.

2 AUTISMO E INCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE A LEI Nº 12.764/2012 E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Os diagnósticos de Autismo têm crescido consideravelmente, conforme aponta Brito e Cavalcanti (2024, p. 03); tal fator evidencia a necessidade de criação de políticas públicas e efetivação das existentes, como a Lei n.º 12.764/2012, também chamada de Lei Berenice. Assim sendo, pesquisar sobre a efetividade da lei mencionada pode ser um fator-chave para verificar se ela está sendo bem aplicada.

Convém dizer, que o recorte neste projeto, a saber, o cenário educacional, se mostra relevante, tendo em vista o número elevado de matrículas de crianças na Rede Municipal de Ensino, conforme será apresentado nesta pesquisa, implicando em um ambiente que seja inclusivo e adequado para o desenvolvimento integral nas crianças.

Posto isso, está pesquisa se justifica ao buscar compreender as faces da efetividade da Lei n.º 12.764/2024 (Brasil, Lei Berenice Piana, 2012), revela-se importante para o meio social, acadêmico e no que diz respeito ao ordenamento jurídico, haja vista fomentar discussões sobre os direitos das pessoas com TEA, o que pode contribuir com uma maior conscientização da sociedade, bem como averiguar se os direitos desse público estão sendo negados, suprimidos ou violados pela falta de efetividade do dispositivo jurídico em análise.

Para o campo das pesquisas acadêmicas e científicas, isto é, a Educação está sempre produzindo, não só pela sua competência, mas, especialmente pelas características que a cercam; são muitas as frentes que podem ser estudadas e sempre haverá um aspecto a ser acrescentado ao significativo mundo educacional. Diante dessa premissa, de que na mesa da Educação sempre há o que acrescentar, nasce esta pesquisa, para compreender sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como tornar a aprendizagem de alunos com Autismo algo tangível, onde as possibilidades de aprendizagem sejam isonômicas entre todos os que buscam a escola como ponte para o processo de aprendizagem.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua Quinta Edição (DSM-5), esclarece que o Transtorno do Espectro Autista é frequentemente acompanhado de

desinteresse social ou interações sociais incomuns (American Psychiatric Association, 2014, p. 49). Nesse sentido, Gaiato (2018, p. 117) descreve que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, significando que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais das pessoas acometidas por ele; é uma condição complexa e muitos fatores contribuem para o risco; explica ainda que:

Pensando em extremos, pode-se ter uma pessoa com Autismo muito comprometida, com dificuldades graves de interação social, que não fala, que apresenta muitas alterações comportamentais e déficits cognitivos significativos, assim como outra pessoa com Autismo com sintomas tão brandos, que fala, lê, escreve e interage bem socialmente, que um olhar leigo pode não perceber que a pessoa tem Autismo. Essa variedade no perfil das pessoas com Autismo tem que ser considerada quando se analisa o ensino de habilidades complexas, como é o caso do ensino de leitura (Gaiato, 2018, p. 18).

Isto é, o diagnóstico do TEA só pode ser validado se for diagnosticado por um profissional da área da Saúde, que atenda aos transtornos neurológicos humanos, dado que são variados os diagnósticos neurais. Cumpre dizer que o DSM-5 aponta critérios diagnósticos especificadores do TEA, conforme consta no Quadro 1.

Quadro 1 - Critérios Diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista conforme o DSM-5

CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS

A

B

C

D

E

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia.

Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia

Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro Autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de Transtorno do Espectro Autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos excessivamente, fascinação visual por luzes ou movimento).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014, pp. 50-51).

Vale destacar que o DSM-5 ressalta ainda que indivíduos com um diagnóstico do DSM-4 bem estabelecido de *Transtorno Autista*, *Transtorno de Asperger* ou *Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação* devem receber o diagnóstico de *Transtorno do Espectro Autista* (American Psychiatric Association, 2014).

Nesse sentido, Gaiato (2018, p. 17) diz que o “Autismo é conhecido como TEA – Transtorno do Espectro do Autismo, por apresentar vários sintomas diferentes de socialização inadequada, dificuldade de comunicação e interesses restritos”.

Em um estudo apresentado por Lev Semionovich Vygotski, intitulado de “Fundamentos da

Defectologia”, trazendo como título original *Asnovi defektologii*, publicado em Moscou em 1983, o autor traça parâmetros sobre o que se entende por “defectologia”, um termo já em desuso, porém,

[...] é o termo que reflete a área de pesquisa e prática de Vygotski que é relevante para a Educação Especial contemporânea e a psicologia escolar. O termo em si parece bastante degradante. [...] este termo não sobreviveria a uma discussão científica no mundo ocidental hoje porque carrega muitas conotações negativas em relação aos indivíduos com deficiência. Ironicamente, o tom negativo do termo em si não está de forma alguma presente na atitude inspiradora e positiva dos textos de Vygotski. A palavra defectologia (ou *defectology* na transliteração em inglês) significa literalmente o estudo do defeito (Gindis, 2003, p. 200, *apud* Nunes; Selau, 2021, pp. 03-04).

O estudo levado a termo por Vygotski é, na verdade, o precursor de outros estudos com denominações mais apropriadas às designações preconizadas recentemente; em seu estudo, Vygotski esclarece sobre seu entendimento a respeito do que designa como “criança com deficiência” e “criança normal”:

A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são o que diferenciam a criança com deficiência intelectual da criança normal, e não são propriamente **proporções quantitativas**. Faz muito tempo que a pedagogia compreendeu toda a profundidade e a veracidade da comparação de muitos processos de desenvolvimento da criança com a transformação da lagarta em crisálida e da crisálida em borboleta? (Vygotski, 1997, p. 32. Tradução nossa. Grifo nosso).

Embora a nomenclatura utilizada por Vygotski possa causar estranheza a alguns leitores, Gindis (2003, p. 14) esclarece que seus estudos continuam sendo fonte de inspiração, pois ajudam a iluminar situações vividas no passado, mesmo que os termos usados naquela época não sejam mais adequados para os contextos atuais.

Nesse context, Vygotski (1997), especialmente com seus estudos sobre a linguagem aspecto essencial no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), abordou um tema que permanece em evidência. Atualmente, o TEA é debatido por diversos setores da sociedade. Isso se deve à sua relevância, sobretudo na área da Educação, tanto pela complexidade quanto pela importância do assunto.

2.1 Aplicabilidade e efetividade da Lei n.º 12.764/2012 no ambiente escolar

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) garante a todos os sujeitos direitos fundamentais para sua sobrevivência digna na sociedade, sem distinção de raça, gênero ou qualquer outra característica. Diante disso, visando garantir a inclusão e participação dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista em todos os espaços, e dentre eles o educacional, em 2012 foi promulgada a Lei n.º 12.764 (Brasil, 2012), também chamada de *Lei Berenice Piana*, um importante marco na luta pela inclusão das pessoas com Autismo.

A Lei n.º 12.764/2012 instituiu a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*, equiparando-a a pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, garantindo uma gama de direitos a pessoa com Autismo (Sousa, 2022, p. 27). O Art.1º, § 1, inciso I e II define quem é considerado pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:-
deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de

comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, Lei n.º 12.764, art. 1º, § 1, inciso I-II, 2012).

Ademais, a Lei n.º 12.764/2012 (Brasil, Lei Berenice Piana, 2012), em seu art. 2º, estabelece as diretrizes da *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:- a intersectorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com Transtorno do Espectro Autista;

I - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

II- a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

III- (VETADO);

IV- o estímulo à inserção da pessoa com Transtorno do Espectro Autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

V- a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VI- o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à

pessoa com Transtorno do Espectro Autista, bem como a pais e responsáveis;

VII- o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao Transtorno do Espectro Autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado (Brasil, Lei n.º 12.764, art. 2º, 2012).

A legislação garante às pessoas com TEA direitos e garantias que visam proporcionar sua inclusão na sociedade, bem como proporcionar seu desenvolvimento físico e cognitivo. Posto isso, no art. 3º são estabelecidos os direitos das pessoas com TEA:

Art. 3º São direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

- I. - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II. - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III. - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 1. o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 1. o atendimento multiprofissional;
 1. a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 1. os medicamentos;
 1. informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV. à Educação e ao ensino profissionalizante;
- V. à moradia, inclusive à residência protegida;
- VI. ao mercado de trabalho;
- VII. à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, Lei n.º 12.764, art. 3º, 2012).

No art. 3 observa-se que às pessoas com Transtorno do Espectro Autista são garantidos uma série de direitos, dentre eles os que estão no cerne deste estudo: os ligados à Educação. Assim, conforme inciso IV da referida lei, as pessoas com TEA tem direito a Educação e, caso comprovado, direito a um acompanhante especializado. Contudo, conforme Freire e Nogueira (2023, p.09) denunciam, esse direito em muitos ambientes educativos não é cumprido, o que em nada contribui com o acesso e a possibilidade de desenvolvimento dessas pessoas.

O Direito, sendo o escudo protetivo das pessoas no cumprimento dos seus direitos, não pode ficar alheio as lacunas advindas de leis como esta, que não são efetivadas integralmente. Desse modo, este estudo realiza uma investigação sobre a aplicabilidade da *Lei Berenice Piana* (Brasil, a Lei n.º 12.764, 2012) no ambiente educacional porto-velhense. A seguir será apresentado um panorama sintetizado sobre a Educação Especial em Porto Velho.

2.2 Tessituras acerca da Educação em Porto Velho-RO

O município de Porto Velho está localizado ao norte da República Federativa do Brasil, sendo a capital do estado de Rondônia. A cidade, na margem ao leste do Rio Madeira,

Foi fundada pela empresa americana Madeira Mamoré Railway Company em 4 de julho de 1907, durante a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, comandada pelo magnata norte-americano Percival Farquhar. Em 2 de outubro de 1914 foi legalmente criada como um município do Amazonas, transformando-se em capital do estado de Rondônia em 1943, quando criou-se o Território Federal do Guaporé. Com uma população de 494 013 habitantes (Estimativa IBGE 2013), é o município mais populoso do estado de Rondônia, o quarto mais populoso da Região Norte, atrás de Manaus, Belém e Ananindeua, e o mais populoso município da Região fora do eixo Amazonas-Pará (Lima, 2018, on-line).

A Educação Básica no município de Porto Velho é composta por etapas, conforme preconiza a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Brasil, Lei n.º 9.394, 1996), sendo: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com os dados do censo escolar de 2022, divulgado pela Secretaria Municipal de Educação em 2023 (Porto Velho, 2023), sobre as matrículas na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO, apresenta-se um total de 43.016 alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino nas etapas da Educação Infantil (03 a 05 anos), Ensino Fundamental nos anos iniciais do 1º ao 5º ano (06 a 10 anos) e Educação de Jovens e Adultos nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental.

Importante explicar que, das 12.621 matrículas pertencentes a Educação Infantil, 2.829 são em creches em período parcial na zona urbana e 99 são em creches de escolas localizadas na zona rural. Ainda sobre o quantitativo de matrículas na Educação Infantil, na pré-escola de ambientes escolares urbanos foram registrados 8.853 matrículas em período parcial e em integral 37, já na zona rural o quantitativo de alunos matriculados foram de 786 em horário parcial e 17 no período integral, totalizando 12.621 alunos registrados na Educação Infantil nas escolas municipais porto-velhenses (SEMED, 2023).

Sobre as matrículas do Ensino Fundamental, destaca-se que 22.384 são referentes aos anos iniciais em período parcial e oito em período integral em escolas urbanas e 4.416 são em escolas rurais parcialmente e 31 matrículas foram efetuadas para o período integral. Vale dizer que os anos finais apresentam 1.139 matrículas somente em escolas da zona rural, deste modo, o total de matrículas no Ensino Fundamental em Porto Velho chega ao quantitativo de 27.978 (SEMED, 2023)

A partir dos dados apresentados, é possível notar que a Rede Escolar de Porto Velho atende um quantitativo considerável de alunos no Ensino Regular, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim sendo, para corroborar com a proposta contida neste estudo, o Quadro 2 traz dados sobre a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial na

Rede Municipal de Porto Velho-RO.

Quadro 2 - Número de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Velho-RO (2023)

Etapa de Ensino	Número de Matrículas	Observações
Educação Infantil	342	Atendimentos realizados nas unidades de ensino infantil com apoio do AEE.
Ensino Fundamental	998	Etapa com maior concentração de alunos público-alvo da Educação Especial, atendidos preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	27	Menor número de matrículas; atendimento ofertado conforme demanda e disponibilidade de recursos especializados.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados da SEMED (Porto Velho, 2023).

Pode-se observar no Quadro 2 que o Ensino Fundamental apresenta os maiores números de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial. Frente às matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, a Resolução n.º 04/CME-2020 (Porto Velho, 2020), ressalta que o atendimento será disponibilizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola ou em outra instituição de ensino regular no contraturno da escolarização. O *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) também poderá ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado de instituições comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), visando a autonomia e independência na escola e fora dela.

3 METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido por meio de uma pesquisa qualitativa, com uma abordagem

descritiva e analítica, buscando analisar a partir da percepção de 10 docentes de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, localizada em Porto Velho-RO, a efetividade da Lei n.º 12.764/2012 (Brasil, 2012), que trata sobre os direitos de pessoas com TEA.

Assim sendo, foi empregada uma pesquisa de campo como metodologia, ou seja, se trata de uma pesquisa qualitativa, que, conforme Gil (2010), é um tipo de pesquisa que se caracteriza por não utilizar dados estatísticos ou métodos quantitativos na análise da problemática investigada.

Gil (2010, p. 57) explica que a pesquisa de campo se caracteriza pela observação dos fatos tal como ocorrem na realidade, realizada diretamente no local onde os fenômenos ocorrem, sem manipulação do pesquisador. Desse modo, esse tipo de pesquisa é especialmente útil quando se busca compreender situações, comportamentos ou atitudes em seu contexto natural, possibilitando a obtenção de dados mais ricos e próximos da vivência dos sujeitos envolvidos. Para Gil (2010, p. 58), a pesquisa de campo exige planejamento cuidadoso, definição clara dos objetivos e seleção criteriosa dos instrumentos de coleta de dados, como entrevistas, questionários ou observações sistemáticas, assegurando a fidedignidade e a validade das informações colhidas.

A par disso, os participantes da pesquisa foram 10 professoras do que atuam no Ensino Fundamental I, de uma escola da Rede Municipal de Porto Velho; as docentes foram selecionadas a partir dos seguintes critérios: ser docente efetivo, atuar em turma regular que tenham alunos com TEA e aceitar participar da pesquisa, ou seja, assinar o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE). No Quadro 2, consta a caracterização das docentes que aceitaram participar da pesquisa.

Quadro 3 - Características das participantes da pesquisa

PROFESSORA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
PR1	Pedagogia	16 anos

PR2	Pós-graduação	15 anos
PR3	Pedagogia	05 anos
PR4	Educação Física, Artes, Cênicas e Magistério	22 anos
PR5	Letras	14 Anos
PR6	Licenciatura em Pedagogia	22 anos
PR7	Licenciatura em Pedagogia	25 anos
PR8	Pós-graduação em Psicopedagogia	13 anos
PR9	Pedagogia	18 anos
PR10	Pedagogia	17 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa, em 2025

O instrumento para produção de dados foi uma entrevista semiestruturada realizada com as professoras em horário previamente agendado, com duração de aproximadamente 15 a 20 minutos. As entrevistas tiveram o áudio gravado e, posteriormente, transcrito para serem analisadas. Em relação às entrevistas semiestruturadas, Minayo (2001, p. 59) esclarece que:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Diante disso, a análise dos dados foi orientada pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 73), que constitui uma metodologia sistemática e objetiva destinada à interpretação de mensagens em dados qualitativos, incluindo textos, entrevistas, discursos e documentos; essa abordagem procura identificar padrões, categorias ou temas significativos, possibilitando uma compreensão aprofundada do conteúdo e das intenções comunicativas

subjacentes.

Nesse contexto, conforme Bardin (2011, p. 74), o processo de análise de conteúdo é dividido em três etapas principais: a pré-análise, que se refere à organização dos materiais e à definição do foco do estudo; a exploração do material, onde se categoriza e codifica os dados; e o tratamento dos resultados, que abrange a interpretação e a síntese das informações coletadas.

Por fim, Bardin (2011, p. 74) enfatiza que essa técnica é versátil, podendo ser utilizada de maneira qualitativa ou quantitativa, sendo bastante recorrente em investigações nas áreas de Comunicação, Educação e Ciências Sociais devido à sua possibilidade de desvelar significados tanto explícitos quanto implícitos nos discursos. A seguir, será apresentada a análise dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, com o objetivo de avaliar a eficácia da Lei Berenice Piana (Lei n.º 12.764/2012) no âmbito educacional, foi realizada uma investigação qualitativa por meio de entrevistas semiestruturadas com professores da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho. A pesquisa buscou compreender a percepção dos docentes acerca da implementação e dos impactos da referida legislação no contexto escolar, com ênfase na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Assim, essa abordagem metodológica possibilitou uma compreensão mais aprofundada e detalhada das experiências, desafios e avanços identificados pelos profissionais que atuam diretamente na implementação das políticas de inclusão.

- **Questionamento acerca da formação em inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**
- **“Você já recebeu alguma formação ou capacitação sobre inclusão de alunos**

com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Se sim, poderia compartilhar como foi essa experiência?”

Em resposta a essa questão, verificou-se que, dentre as 10 participantes da pesquisa, uma docente afirmou não ter recebido qualquer tipo de formação específica, enquanto as demais relataram ter recebido formação sobre inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

[PR2] Sim, curso pela internet e formação oferecida pela Secretaria de Educação Municipal (SEMED). Experiência rica para estarmos atendendo esse público neurodivergente.

[PR3] Sim, foi bom, mas precisamos de uma formação com práticas de intervenção para trabalhar com eles em sala de aula.

[PR4] Sim.

[PR5] Sim, foi uma experiência ótima que trouxe muito aprendizado e esclarecimento de como de fato acontece a inclusão em todos os aspectos.

[PR6] Sim.

[PR7] Sim, bem superficial.

[PR8] Por parte da Secretaria uma palestra no *Fórum da Educação*. Por iniciativa própria sempre faço pesquisa quando tenho dúvidas ou interesse por algo específico sobre o TEA. Também sigo perfis de profissionais da Saúde, que passam muitas informações, das quais tem me ajudado, e pessoas autistas também.

[PR9] Sim. Foi muito bom aprender novos conhecimentos sobre o assunto.

Os resultados obtidos revelam uma preocupação crescente com a formação docente para atender às necessidades do público com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em

consonância com os marcos legais vigentes, notadamente a Lei Berenice Piana, a LDB (Lei n.º 9.394/1996) e o Referencial Curricular de Rondônia (2020).

4.2 Questionamento acerca do conhecimento sobre a Lei n.º 12.764/2012

- **“Você conhece a Lei n.º 12.764/2012? Como você teve acesso a essas informações?”**

Nesta questão, sete docentes relataram ter conhecimento da Lei e afirmaram buscar informações por meio de formações específicas, como cursos de capacitação voltados para inclusão e educação especial. Além disso, mencionaram o uso de recursos online, como sites de instituições educacionais e plataformas de cursos, além de mídias especializadas que discutem o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O intercâmbio com famílias de crianças com TEA também foi destacado como uma fonte valiosa de informação, permitindo que os docentes compreendessem melhor as necessidades e desafios enfrentados por essas crianças e suas famílias. Por outro lado, três docentes declararam não ter familiaridade com a legislação pertinente, o que pode indicar uma lacuna na formação continuada ou na disseminação de informações sobre direitos e garantias previstas na lei.

4.3 Questionamento sobre a implementação da Lei no contexto escolar

- **“Em sua opinião, essa lei tem sido efetivamente aplicada na escola onde você leciona?”**

Nesta sequência, os resultados obtidos revelam percepções heterogêneas e destacam limitações estruturais e institucionais significativas:

[PR1] Sim, na medida do possível, diante a estrutura da escola e do que o Sistema Educacional oferece.

[PR2] Sim, mas, na prática, fica a desejar muito.

[PR3] Parcialmente.

[PR4] Não conheço.

[PR5] Sim, na medida do possível.

[PR6] Direitos dos alunos autistas, como a Lei Berenice Piana.

[PR7] Em partes.

[PR8] Não sei.

[PR9] Às vezes.

[PR10] Não como deveria ser.

Em síntese, os resultados sugerem que, embora a maioria dos participantes reconheça a importância da legislação, sua implementação é frequentemente parcial e limitada por condicionantes estruturais e pela insuficiência de apoio adequado, o que compromete a efetividade das políticas de inclusão.

4.4 Questionamento sobre a estrutura escolar para atendimento às necessidades do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

- **“A escola em que você trabalha possui estrutura adequada para atender alunos com TEA? Poderia dar exemplos de aspectos positivos e desafios encontrados?”**

[PR1] Não.

[PR2] Nem sempre, principalmente no início do ano letivo, a falta de apoio não acontece. Só

vem depois de três meses e não supre a necessidade.

[PR3] Não.

[PR4] Não. Falta até professores mediadores.

[PR5] Infelizmente não temos uma ótima estrutura, pois a escola é alugada e o espaço que temos é muito limitado, aspectos positivos é que a equipe toda se esforça para dar o seu melhor. Alunos que já conseguiram avançar na convivência, relacionamento, nos desenvolvimentos em todos os aspectos, como linguagem, cognitivos, afetivos, emocionais etc.

[PR6] Tem atendimento, sim. A sala não é adequada e, outro ponto negativo, a maioria dos pais deixam de trazer seus filhos para o atendimento.

[PR7] Estrutura, sim. Profissionais qualificados, não.

[PR8] De maneira geral, a Educação Pública não está preparada para atender a inclusão. Isso por vários fatores, falta investimento e formação. Mas sempre vejo e procuro atender da melhor forma com o que tenho disponível. Os desafios são inúmeros, falta de material, números altos de alunos em sala de alfabetização, profissional com formação adequada para acompanhar a criança, espaço físico que não atende ao necessário. Contudo, sempre procuro atender com zelo, empatia e amor pelos meus alunos.

[PR9] Sim, temos professor mediador, sala de AEE.

[PR10] Positivos: está matriculado na rede. E negativo: não tem um professor mediador, falta de preparo do professor, salas lotadas com alunos com dificuldades para um só professor.

Os resultados obtidos indicam um cenário predominantemente desfavorável em termos de

estrutura e suporte para o atendimento às necessidades dos alunos com TEA, caracterizado por ausência ou insuficiência de professores mediadores especializados; espaços físicos inadequados, incluindo escolas alugadas que não atendem às necessidades específicas; falta de materiais pedagógicos e de profissionais especializados para atender às demandas dos alunos; e salas de aula superlotadas, o que dificulta a atenção individualizada.

Embora haja esforços individuais dos docentes para atender os alunos com empatia, esses esforços são frequentemente realizados sem o suporte institucional necessário, o que limita sua eficácia e reforça a necessidade de melhorias estruturais e de apoio por parte das instituições educacionais.

4.5 Questionamento sobre a relação entre a quantidade de alunos com TEA e as experiências dos docentes

- **“Quantos alunos com TEA você tem (ou teve) em sua sala de aula? Como foi a experiência?”.**

[PR1] Sempre, tem aumentado muito. Dois alunos, exige muita atenção e cuidado com eles. E sem falar que temos que atender os outros alunos. Muitas vezes o barulho, os estímulos prejudicam muito os alunos com TEA, devido à sensibilidade e rigidez que eles têm.

[PR2] Atualmente, um [aluno]. Mas tive em anos anteriores. Experiência boa. Muito aprendido.

[PR3] Três. Desafiadora, pois falta suporte.

[PR4] Hoje atendo matriculados 16 alunos, sendo dois alunos a cada atendimento 01 hora por dia, em 02 dias da semana. É desafiador. Porém, é uma ótima experiência em poder ajudar esses alunos a serem incluídos na escola e vê que há resultado positivo mesmo que seja um processo demorado para alguns.

[PR5] Quatro alunos. Muito árdua e difícil pela quantidade de alunos. Poderia ser prazeroso.

[PR6] Três. Como já tenho experiência e qualificação na área, para mim é tranquilo, porém tem que se ter um professor de apoio.

[PR7] Esse ano, com laudo, um [aluno], no entanto, têm alunos em fase de diagnóstico. Ano passado tive quatro laudados para TEA, mas também tinham outros alunos, transtornos e deficiências. A experiência foi bem difícil, exaustiva.

[PR8] Três alunos com TEA.

[PR9] Dois [alunos] com laudo. Tentando fazer o meu melhor para as crianças, buscando estratégias e apoio da família.

[PR10] Três [alunos] precisam de profissionais de apoio, sem esses profissionais não há inclusão.

As experiências relatadas pelos docentes são heterogêneas, mas convergem em relação aos desafios comuns enfrentados, nomeadamente (o aumento expressivo do número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de aula; a sobrecarga de trabalho para as professoras regentes, que frequentemente se sentem despreparadas para lidar com as necessidades específicas desses alunos; a falta de suporte especializado e de recursos adequados para atender às demandas dos alunos com TEA). Embora as experiências sejam enriquecedoras, elas também são frequentemente exaustivas e desafiadoras para os docentes.

4.6 Questionamento sobre acompanhamento especializado no contexto escolar

- **“Existe acompanhamento especializado para alunos com TEA na escola, (por exemplo: mediador, Atendimento Educacional Especializado) conforme disposições da Lei n.º 12.764/2012? O que você sugere para que a Lei n.º**

12.764/2012 seja mais efetiva no ambiente escolar?”

[PR1] Complicado, muitas exigências para escola.

[PR2] Pouco recurso humano, material, profissional e estrutura para receber esse público TEA.

[PR3] Que no início das aulas já tenha um suporte para eles, e uma formação adequada para o manejo com as crianças com TEA. Que seja levada a sério e que as escolas e profissionais tenham o necessário para isso.

[PR4] Não conheço a Lei.

[PR5] Sugiro que todos conheçam para desempenhar um trabalho em equipe mais eficaz.

[PR6] A professora regente precisa urgente de mediador ou auxiliar em sala e cursos para capacitação de professores.

[PR7] Primeiro conhecer, depois ver o que é possível de fazer com o que temos. Mesmo sem conhecer, acredito que algumas coisas já são feitas.

[PR8] Uma inclusão verdadeira e justa.

[PR9] Redução de alunos por sala e um professor mediador.

[PR10] A utilização do ABA e o treinamento dos professores, na prática.

As sugestões apresentadas pelas docentes incluem uma série de recomendações para melhorar o atendimento aos alunos com TEA, como investimento significativo em estrutura e recursos humanos para atender às necessidades específicas desses alunos, bem como a implementação de programas de formação continuada para os professores, visando aprimorar suas habilidades e conhecimentos.

Outras propostas incluem a garantia da presença de mediadores especializados desde o início do ano letivo, para fornecer suporte adequado aos alunos; a redução do número de alunos por sala de aula, permitindo uma atenção mais individualizada e eficaz; a aplicação prática de metodologias baseadas em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA); e o desenvolvimento de um conhecimento prévio e aprofundado da legislação pertinente por parte de todos os profissionais da escola, para garantir um atendimento adequado e inclusivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados coletados revela um cenário em que a *implementação efetiva da Lei Berenice Piana ainda enfrenta significativas limitações, apesar dos avanços legislativos e da dedicação de muitos professores. Dentre os principais obstáculos que contribuem para essa situação, destacam-se:

- A falta de conhecimento aprofundado sobre a legislação pertinente por parte dos profissionais da educação;
- A estrutura física e organizacional inadequada nas escolas, que não atende às necessidades específicas dos alunos;
- A ausência de programas de formação continuada específicos para os professores, que visem aprimorar suas habilidades e conhecimentos;
- A falta de mediadores e outros profissionais de apoio especializados, essenciais para fornecer suporte adequado aos alunos com necessidades específicas.

Cabe dizer, que as experiências docentes revelam um esforço individual contínuo e dedicado para promover uma inclusão educacional verdadeiramente equitativa e justa, no entanto, esse esforço é frequentemente obstaculizado por insuficiências institucionais. Conforme destacado por Brito e Cavalcanti (2024), apesar da garantia de direitos prevista em lei, a prática educacional ainda está distante do ideal de inclusão, o que demanda a

implementação de políticas públicas mais robustas e eficazes, investimento significativo em recursos e infraestrutura, bem como programas de formação continuada para os professores, visando garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Diante do exposto, conclui-se que a *Lei Berenice Piana* (Brasil, a Lei n.º 12.764, 2012), embora represente um marco importante na luta pelos direitos das pessoas com TEA, ainda enfrenta dificuldades significativas para sua plena efetivação no contexto escolar. Para a inclusão acontecer de forma real e significativa, é imprescindível que o Poder Público invista em políticas de formação docente, amplie o número de profissionais especializados, melhore a infraestrutura das escolas e promova a divulgação e o conhecimento da legislação entre educadores.

Por fim, foi destacado que somente com ações integradas e contínuas será possível garantir que os direitos assegurados em lei se concretizem na prática, promovendo uma Educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BRASIL. [**Constituição**]. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília-DF, Seção 1, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 mai. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mai. 2025.

BRASIL. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2008.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, 26 ago. 2006. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 05 mai. 2025.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, 28 dez. 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 05 mai. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 8.368, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, Seção 1, 03 dez. 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 05 mai. 2025.

BRITO, Rebecca Oliveira; CAVALCANTI, Deyvson Rodrigues. Análise da eficácia da Lei Berenice Piana (Lei 12.764/12) nas escolas do município de Arapiraca/AL. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [S.l.], v. 17, n. 9, e10565, 2024. Disponível em:

<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/10565>. Acesso em: 05 mai. 2025.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo, SP: Xamã, 1996.

DASSO JÚNIOR, Aragon. Em busca de um modelo alternativo de administração pública: críticas à hegemonia do gerencialismo. *In*: ENEPCP – ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS, 1, 2015, Brasília-DF. [**Anais...**], pp. 1-15, Brasília-DF: ENEPCP, 2015.

FREIRE, Juliana Marques Souza; NOGUEIRA, Gisele Silva. Considerações sobre a prevalência do Autismo no Brasil: uma reflexão sobre inclusão e políticas públicas. **Revista Foco**, v. 16, n. 3, e1225-e1225, 2023. Disponível em:

<https://focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1225>. Acesso em: 05 mai. 2025.

GAIATO, Mayra. **SOS Autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. 5ª ed. São Paulo, SP: Nversos, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GINDIS, Boris. Remediation Through Education: Sociocultural Theory and Children with Special Needs. *In*: KOZULIN, A. *et al.* **Vygotski's Educational Theory in Cultural Context**. New York, EUA: Cambridge University Press, 2003. pp. 200-221.

GOBBO, Mariana Renata Mira. Aplicativo ACA (Aprendendo Com Comunicação Alternativa) para crianças com Transtorno do Espectro Autista. 2019. 123f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: Acesso em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_95a3a82265576bc20988375c80eaf766. Acesso em: 05 mai. 2025.

LIMA, Abnael Machado de. “A cidade”. **Portal Prefeitura de Porto Velho**, Porto Velho, 16 fev. 2018. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/17800/a-cidade>. Acesso em: 05 mai. 2025.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NUNES, Shaiany Gonçalves da Silva. SELAU, Bento. A defectologia de Vygotski e suas possíveis contribuições para a Educação escolar de alunos com TEA. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – SIMEDUC, 10, 2021, [S.l.]. [**Anais...**], [S.l.]: SIMEDUC, 2021. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/simeduc/article/view/14748>. Acesso em: 05 mai. 2025.

PORTO VELHO. Resolução n.º 04/CME-2020. Fixa normas para Educação Especial no âmbito do sistema de ensino do município de Porto Velho. 2020. Fixa normas para Educação Especial no âmbito do Sistema de Ensino Municipal de Porto Velho. **Diário Oficial do Município de Porto Velho**, Porto Velho-RO, 18 fev. 2020. Disponível em: <https://cme.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2023/05/43898/1683899748resolucao-no-004-cme-2020.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2025.

PORTO VELHO. Secretaria Municipal de Educação. **Censo Escolar 2022**. Porto Velho, RO: SEMED, 2023.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia**: Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais. Porto Velho, RO: SEDUC, 2020. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/publicacao/referencial-curricular-do-estado-de-rondonia-ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos-finais/>. Acesso em: 05 mai. 2025.

SCAFF, Elisângela Alves Silva; SOUZA, Kellcia Rezende; PAXE, Isaac. Implicações da nova Gestão Pública para a Educação: Análise comparativa entre Brasil e Angola. **Education**

Policy Analysis Archives, [s.l.], v. 26, n. 129, 2018. DOI:

<https://doi.org/10.14507/epaa.26.3602>

SOUSA, Débora Gleícia Farias. **O desafio da inclusão escolar de crianças com Autismo: um olhar para os anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Goiás, Uruaçu, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/2222>. Acesso em: 05 mai. 2025.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos da Defectologia. *In*: VYGOTSKI, Lev Semionovich.

Obras Escogidas: Fundamentos de defectología. Madrid, Espanha: Visor, 1997.

^[1] Graduanda em direito, Centro Universitário São Lucas, Porto Velho/RO, pamelapantojadesouza@gmail.com.

^[2] Graduanda em direito, Centro Universitário São Lucas, Porto Velho/RO, kamillamicaelyps@gmail.com.

^[3] Mestre em Direito do Estado. Especialista em Direito de Família. Bacharel em Direito. Licenciado em Pedagogia. Assessor de Conselheiro no TCE/RO. Professor Universitário. Advogado. Orientador no curso de direito, Centro Universitário São Lucas, Porto Velho/RO. E-mail: s.edilsongomes@bol.com.br.