

ENTRE A GARANTIA JURÍDICA E A INCLUSÃO VIVIDA: O DIREITO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL E EM PORTO VELHO-RO

Between legal guarantee and lived inclusion: the right to education of students with autism spectrum disorder in brazil and Porto Velho, Rondônia

Arli Corrêa Alves
arlilucas@yahoo.com.br

Delson Xavier
delson.xavier@unir.br

Adilson Alves
eng.adilson07@gmail.com

RESUMO

Analisar em que medida o reconhecimento jurídico da educação inclusiva se converte em condições concretas de acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tomando o município de Porto Velho, Rondônia, como recorte empírico. Por uma revisão integrativa da literatura brasileira publicada entre 2013 e 2026, articulada a pesquisa documental e normativa, com utilização de dados do Censo Escolar/Inep e de estudos acadêmicos específicos sobre Porto Velho. A literatura analisada converge para três problemas recorrentes: formação docente insuficiente, fragilidade ou demora na oferta de apoio especializado e distância entre a norma inclusiva e sua realização cotidiana. Dados analisados por Rodrigues e Sales (2024), a partir de informações do Inep, indicam que a participação de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação em classes comuns passou de 85,3%, em 2013, para 93,5%, em 2021. No mesmo estudo, 86,5% dos 86.839 docentes que responderam à questão sobre necessidade formativa declararam necessidade moderada ou grande de formação em metodologias de ensino para esse público. Em Porto Velho, o Censo Escolar de 2022 registrou 468 matrículas de estudantes com TEA, enquanto estudos locais apontam dificuldades relacionadas à formação, à infraestrutura e à disponibilização de profissionais de apoio. O principal desafio contemporâneo não é apenas ampliar a presença de estudantes com TEA na escola comum, mas assegurar que essa presença se traduza em aprendizagem, participação e pertencimento. A atualização normativa de 2025 e 2026, especialmente a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforça que inclusão não se esgota na matrícula: exige apoio, acessibilidade, equidade e corresponsabilidade institucional.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Direito à educação. Formação docente. Porto Velho.

ABSTRACT

To examine the extent to which the legal recognition of inclusive education is translated into concrete conditions of access, permanence, participation, and learning for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), using Porto Velho, Rondônia, as the

empirical setting. An integrative review of Brazilian literature published between 2013 and 2026, combined with documentary and normative research using School Census/Inep data and academic studies specifically addressing Porto Velho. The literature converges on three recurring problems: insufficient teacher preparation, weaknesses or delays in specialized support, and a persistent gap between inclusive legislation and everyday school practice. Data analyzed by Rodrigues and Sales (2024), based on Inep information, show that the proportion of 4-to-17-year-old students with disabilities, ASD, and giftedness enrolled in regular classes increased from 85.3% in 2013 to 93.5% in 2021. In the same study, 86.5% of the 86,839 teachers who answered the relevant question reported moderate or high training needs concerning teaching methodologies for this population. In Porto Velho, the 2022 School Census recorded 468 enrollments of students with ASD, while local studies identify difficulties involving teacher preparation, infrastructure, and the provision of support professionals. The contemporary challenge is not merely to increase the presence of students with ASD in ordinary schools, but to ensure that enrollment becomes meaningful participation, learning, and belonging. The normative updates adopted in 2025 and 2026, particularly the National Policy for Inclusive Special Education, reinforce that inclusion cannot be reduced to enrollment: it requires support, accessibility, equity, and institutional co-responsibility.

Keywords: Inclusive education. Autism Spectrum Disorder. Right to education. Teacher training. Porto Velho.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ocupa uma posição singular no constitucionalismo brasileiro: não se trata apenas de uma diretriz administrativa, mas de uma dimensão do direito fundamental à educação. A Constituição da República de 1988 estabelece a educação como direito de todos e atribui ao Estado e à família deveres relacionados à sua concretização. Entre as garantias constitucionais, destaca-se o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, art. 205; art. 208, III).

A legislação infraconstitucional ampliou esse compromisso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) organiza a educação especial como modalidade transversal e prevê serviços de apoio especializado quando necessários (BRASIL, 1996, arts. 58-59). A Lei nº 12.764/2012, por sua vez, reconheceu a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegurou, entre outros direitos, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante (BRASIL, 2012, art. 1º, § 2º; art. 3º, IV, “a”). A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) aprofundou essa arquitetura normativa ao estabelecer o dever de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2015, arts. 27-28).

A densidade normativa, entretanto, não elimina a distância entre o direito reconhecido e o direito vivido. Uma matrícula pode indicar que a porta da escola foi aberta; ela não revela, por si só, se o estudante consegue participar das atividades, construir vínculos, aprender, comunicar-se, circular com autonomia e desenvolver suas

potencialidades. É justamente nessa passagem entre a garantia formal e a experiência concreta que se situa o problema central deste estudo.

A literatura brasileira vem registrando esse descompasso. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), ao revisarem a produção nacional sobre inclusão de pessoas com autismo, já identificavam o aumento da presença desses estudantes nas escolas regulares acompanhado de dificuldades relacionadas ao conhecimento sobre o TEA e às estratégias pedagógicas. Estudos posteriores preservam essa preocupação sob diferentes perspectivas, incluindo as práticas educativas, a formação dos profissionais, as adaptações curriculares e a implementação das políticas públicas (VICARI; RAHME, 2020; MONTEIRO; FREITAS, 2023; RAMBO; ALMEIDA; MARTINS, 2023; LIMA; DAVID; MENDES, 2024).

No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro com status constitucional, reforça a obrigação de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de impedir que pessoas com deficiência sejam excluídas do sistema geral de ensino (BRASIL, 2009, art. 24). O marco internacional é importante porque desloca o debate da simples integração física para a remoção de barreiras e a efetiva participação.

O cenário normativo brasileiro também se atualizou recentemente. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva; posteriormente, o Decreto nº 12.773/2025 alterou o primeiro diploma. Em 2026, a Portaria MEC nº 421 regulamentou aspectos da governança da política e reafirmou a centralidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da formação e da organização de redes inclusivas (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b; BRASIL, 2026a). A atualização é particularmente relevante para pesquisas produzidas em 2026, pois impede que o estado da arte jurídico seja encerrado em 2008 ou 2015.

É nesse contexto que o presente artigo pergunta: em que medida o avanço normativo e o crescimento das matrículas de estudantes com TEA têm sido acompanhados de condições efetivas para sua participação e aprendizagem? Para responder, articulam-se duas frentes: uma revisão integrativa da produção científica brasileira, publicada entre 2013 e 2026, e uma análise documental e normativa centrada em Porto Velho-RO.

A escolha de Porto Velho não é meramente geográfica. A capital rondoniense constitui um recorte capaz de aproximar a discussão normativa da realidade cotidiana das redes de ensino e das experiências relatadas por profissionais. Os estudos locais de Aguiar (2024), Silva e Paz (2024) e Galdino dos Santos Martins, Mendes da Silva e Santos de Andrade (2026) permitem observar como questões presentes no debate nacional – formação, apoio especializado, estrutura escolar e implementação de políticas – assumem contornos próprios no território.

Por fim, a pesquisa não pretende produzir uma estimativa estatística nacional ou municipal sobre a efetividade da inclusão. A literatura localizada é heterogênea e majoritariamente qualitativa, o que inviabiliza a combinação estatística de resultados como se fossem medidas equivalentes. Por isso, os dados quantitativos são utilizados

como evidência contextual e descritiva, enquanto os estudos qualitativos são tratados por síntese temática. Essa escolha evita atribuir aos dados uma precisão que a base documental não oferece.

2 MARCO NORMATIVO DO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Da Constituição Federal à Lei Brasileira de Inclusão

A Constituição de 1988 inaugurou uma leitura democrática do direito à educação ao vinculá-lo à cidadania, à dignidade e à igualdade de oportunidades. O art. 206, I, estabelece a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, enquanto o art. 208, III, prevê o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A combinação desses dispositivos é relevante: inclusão não significa somente permitir o ingresso; envolve garantir permanência em condições que tornem possível o processo educacional.

A LDB reforça essa concepção ao prever, no art. 58, serviços de apoio especializado na escola regular quando necessários e, no art. 59, currículos, métodos, técnicas e recursos educativos adequados às necessidades dos educandos (BRASIL, 1996). A norma, portanto, já oferecia uma base para compreender a inclusão como reorganização das práticas escolares, e não como simples colocação física do aluno em uma sala comum.

A LBI tornou essa obrigação ainda mais explícita. O art. 27 dispõe:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, art. 27).

A passagem é decisiva para a análise aqui proposta. O núcleo do direito não está apenas na presença do estudante no sistema educacional, mas na criação de condições para que suas características, interesses e necessidades de aprendizagem sejam considerados. Em termos jurídicos, isso aproxima a inclusão da ideia de resultado e de remoção de barreiras, e não apenas de acesso formal.

O art. 28 da LBI complementa esse comando ao atribuir ao poder público a responsabilidade de assegurar sistema educacional inclusivo, aprimorar as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem e disponibilizar recursos de acessibilidade (BRASIL, 2015, art. 28). É justamente a sequência acesso–permanência–participação–aprendizagem que permite avaliar criticamente os indicadores de matrícula: eles são necessários, mas insuficientes para medir a inclusão em sentido pleno.

2.2 A proteção jurídica específica da pessoa com TEA

A Lei nº 12.764/2012 ocupa lugar central nesse percurso. Seu art. 1º, § 2º, considera

a pessoa com TEA pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. No art. 3º, IV, “a”, assegura-lhe o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. A mesma norma prevê acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade para pessoa com TEA incluída em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2012, art. 3º, § 1º).

A formulação legal merece atenção porque evita dois extremos. De um lado, não se pode presumir que todo estudante com TEA necessite exatamente do mesmo tipo de apoio. De outro, a singularidade de cada estudante não pode ser utilizada pela administração escolar como justificativa para negar ou retardar o suporte de que ele necessita. O parâmetro jurídico é a necessidade concreta, avaliada no contexto educacional.

A regulamentação pelo Decreto nº 8.368/2014 reforçou que o direito à educação da pessoa com TEA deve ser assegurado em sistema educacional inclusivo e previu a disponibilização de acompanhante especializado quando comprovada a necessidade de apoio nas atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais (BRASIL, 2014, art. 4º).

Em 2025, a Lei nº 15.131 alterou a Lei nº 12.764 para renumerar o antigo parágrafo único do art. 3º como § 1º e inserir disciplina específica sobre nutrição e terapia nutricional. A alteração não retirou a garantia educacional do acompanhante especializado, mas atualizou a redação do dispositivo (BRASIL, 2025c). Essa atualização é importante para a precisão da versão final do artigo.

2.3 Atendimento Educacional Especializado e Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

O Atendimento Educacional Especializado deve ser compreendido como apoio à escolarização, e não como substituição da classe comum. A trajetória normativa passou pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, entre outros atos. O desenho contemporâneo foi reforçado pelo Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a PNEEI e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2025a).

O Decreto nº 12.686/2025 estabelece como finalidade garantir o direito à educação em sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação. A norma também explicita que a inclusão deve assegurar apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem (BRASIL, 2025a, art. 1º). Essa formulação aproxima a política pública do problema empírico investigado neste artigo.

Em 2026, a Portaria MEC nº 421 passou a disciplinar a estrutura de governança da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e reiterou o caráter complementar e suplementar do AEE em relação ao processo de escolarização. O novo quadro normativo reforça que a política inclusiva depende de rede, planejamento, formação e recursos, e não de uma ação isolada do professor da sala comum (BRASIL, 2026a).

Há, portanto, uma evolução importante na linguagem jurídica: da preocupação inicial com acesso e integração para uma concepção mais abrangente de inclusão, baseada

em participação, aprendizagem, acessibilidade, equidade e combate à discriminação. Essa evolução oferece um parâmetro mais rigoroso para avaliar o caso de Porto Velho.

3 METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza básica e adota abordagem qualitativa e quantitativa combinada, estruturada em dois procedimentos complementares: revisão integrativa da literatura e pesquisa documental e normativa. O desenho foi escolhido porque o objeto exige, simultaneamente, compreender padrões identificados pela literatura e confrontá-los com indicadores e normas aplicáveis ao contexto de Porto Velho.

3.1 Revisão integrativa da literatura

A revisão considerou produção brasileira publicada entre 2013 e 2026, com buscas em SciELO, Redalyc, DOAJ e periódicos indexados no Portal de Periódicos da Capes. Foram utilizados os descritores “inclusão escolar”, “Transtorno do Espectro Autista”, “TEA”, “formação docente” e “educação especial”, combinados por operadores booleanos AND e OR, sem restrição de idioma. Foram considerados artigos, dissertações e revisões sistemáticas ou integrativas que tratassem diretamente da inclusão de estudantes com TEA no ensino regular brasileiro; foram excluídos estudos internacionais sem correspondência direta com o contexto normativo brasileiro, editoriais, resumos de eventos e trabalhos sem acesso ao texto completo.

A literatura selecionada revelou predominância de estudos qualitativos, especialmente estudos de caso, entrevistas e análise documental. Esse perfil tem duas consequências metodológicas. A primeira é positiva: permite compreender experiências, percepções e obstáculos que indicadores de matrícula não conseguem captar. A segunda é uma restrição: não há uma medida quantitativa comum que permita agregar os resultados como em uma metanálise estatística de proporções. Assim, a síntese foi temática e interpretativa, sem criação de estimativas artificiais.

3.2 Pesquisa documental e normativa: o caso de Porto Velho-RO

A etapa documental articulou três conjuntos de fontes: legislação federal, estadual e municipal pertinente; dados do Censo Escolar da Educação Básica; e estudos acadêmicos especificamente dedicados à realidade de Porto Velho. O objetivo não foi produzir um levantamento censitário próprio, mas confrontar a arquitetura normativa e os indicadores disponíveis com evidências qualitativas produzidas por pesquisas locais.

Os dados nacionais foram utilizados como parâmetro comparativo. Para a realidade de Porto Velho, foram considerados os dados de 2022 apresentados a partir do Censo Escolar/Educacenso e sistematizados por Silva e Paz (2024), além dos estudos de Aguiar (2024) e Galdino dos Santos Martins, Mendes da Silva e Santos de Andrade (2026). A interpretação preservou a natureza de cada fonte: dados administrativos foram tratados como indicadores descritivos; entrevistas e estudos de caso foram tratados como evidências qualitativas contextualizadas.

Como critério de integridade científica, não foram convertidas em percentuais ou

inferências estatísticas informações que não apresentassem denominador, desenho amostral ou instrumento de medida comparável. Essa cautela é especialmente relevante quando se examina um direito social: a aparência de precisão pode ocultar a fragilidade da base empírica.

4 RESULTADOS

4.1 Panorama nacional: matrículas e necessidades formativas

O estudo de Rodrigues e Sales (2024), publicado na Revista Brasileira de Educação Especial, oferece uma referência quantitativa importante. A partir de dados do Inep, os autores analisaram 87.694 docentes do 5º ano do Ensino Fundamental que responderam ao questionário da Prova Brasil de 2021. A série histórica apresentada no estudo mostra que, entre 2013 e 2021, o percentual de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns passou de 85,3% para 93,5%, crescimento de 8,2 pontos percentuais (RODRIGUES; SALES, 2024).

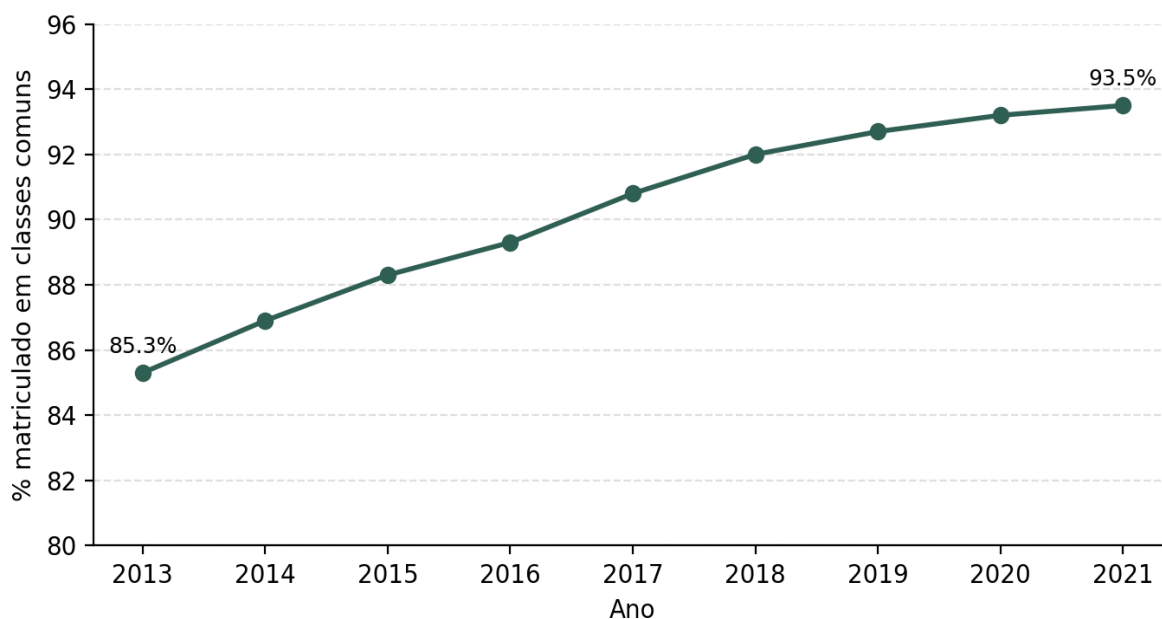
O dado expressa uma transformação importante no acesso. Entretanto, ele não deve ser confundido com uma medida de inclusão efetiva. A matrícula responde à pergunta “o estudante está na classe comum?”, mas não responde integralmente às perguntas “ele participa?”, “aprende?”, “tem apoio adequado?” e “a escola remove as barreiras que dificultam sua participação?”. A própria pesquisa de Rodrigues e Sales (2024) ajuda a iluminar essa segunda dimensão.

Entre os 86.839 professores que responderam à questão sobre necessidade de formação em metodologias de ensino para o público da Educação Especial, 58,0% declararam grande necessidade e 28,5%, moderada necessidade. Somadas, as categorias alcançam 86,5% dos respondentes (RODRIGUES; SALES, 2024). O resultado é expressivo porque sugere que a dificuldade formativa não se restringe aos docentes em início de carreira: ela aparece em diferentes tempos de experiência profissional.

A evidência converge com a literatura qualitativa. Vicari e Rahme (2020), em estudo realizado em uma rede pública de Belo Horizonte, identificaram insegurança de professoras quanto às estratégias de ensino e ausência de apoio institucional percebido como suficiente. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) já haviam apontado, em revisão da produção nacional, que o desconhecimento sobre o TEA e a carência de estratégias pedagógicas específicas poderiam limitar os efeitos da inclusão.

A questão formativa também aparece em Monteiro e Freitas (2023), que analisaram os sentidos atribuídos por educadores à inclusão de alunos com TEA, e em Kokkonen, Barbosa e Batista (2022), que discutiram desafios e possibilidades da inclusão na educação profissional e tecnológica. Em conjunto, os estudos sugerem que formação continuada não deve ser pensada como evento isolado, mas como processo permanente, articulado às situações reais encontradas nas escolas.

Figura 1 – Evolução da matrícula de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação em classes comuns – Brasil (2013–2021).



Fonte: elaborado pelos autores a partir de Rodrigues e Sales (2024), com base em dados do Inep (2022).

A Figura 1 permite visualizar que a expansão das matrículas ocorreu de modo contínuo durante a série analisada. O movimento é relevante do ponto de vista do direito de acesso, mas também cria uma obrigação correlata: quanto maior o número de estudantes com necessidades educacionais específicas presentes nas classes comuns, maior a responsabilidade dos sistemas de ensino de organizar recursos, formação e apoios compatíveis com essa realidade.

4.2 Síntese da produção científica brasileira

A revisão integrativa evidenciou convergência em torno de três eixos. O primeiro é a formação docente, compreendida tanto como lacuna na formação inicial quanto como necessidade de formação continuada. O segundo é a disponibilidade de profissionais e recursos de apoio, cuja ausência ou demora pode transferir para o professor regente uma responsabilidade que deve ser compartilhada institucionalmente. O terceiro é o descompasso entre a norma e a prática, que aparece quando o direito formal não encontra infraestrutura, planejamento, acessibilidade ou suporte suficientes.

A literatura também oferece uma contribuição importante ao deslocar o foco da pergunta “a criança está matriculada?” para uma pergunta mais exigente: “o que a escola faz para que essa criança aprenda?”. Rambo, Almeida e Martins (2023) destacam, nesse sentido, a importância de adaptações curriculares e do Plano Educacional Individualizado (PEI). O ponto é relevante porque a igualdade pode exigir respostas diferenciadas; oferecer exatamente o mesmo a todos não garante, por si só, condições equivalentes de aprendizagem.

A síntese dos estudos selecionados é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese dos estudos utilizados na revisão integrativa e dos estudos diretamente

relacionados a Porto Velho.

Estudo	Delineamento	Contribuição principal para o debate
Nunes, Azevedo e Schmidt (2013)	Revisão de literatura	Identifica avanços da inclusão e persistência de desconhecimento sobre TEA e carência de estratégias pedagógicas específicas.
Carvalho e Nascimento (2015)	Entrevistas semiestruturadas	Evidencia a relevância do acompanhamento e da colaboração entre escola e família no contexto analisado.
Vicari e Rahme (2020)	Estudo de caso qualitativo	Registra insegurança docente, apoio institucional insuficiente e baixa frequência de práticas educativas dirigidas às especificidades dos estudantes.
Molina, Francisco e Shimazaki (2021)	Análise documental	Discute a necessidade de materializar a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA no campo educacional.
Kokkonen, Barbosa e Batista (2022)	Pesquisa bibliográfico-documental	Analisa desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com TEA na educação profissional e tecnológica.
Monteiro e Freitas (2023)	Pesquisa sobre formação de educadores	Relaciona concepções de desenvolvimento e deficiência aos sentidos atribuídos à inclusão de alunos com TEA.
Rambo, Almeida e Martins (2023)	Revisão sistemática/integrativa	Destaca adaptações curriculares e o Plano Educacional Individualizado como instrumentos de inclusão escolar.
Lima, David e Mendes (2024)	Revisão narrativa	Mapeia políticas públicas e aponta persistência de dificuldades de efetivação e formação profissional.
Aguiar (2024)	Pesquisa quali-quantitativa	Examina o suporte da rede municipal de Porto Velho e aponta necessidade de capacitação, adaptação escolar e profissionais especializados.
Silva e Paz (2024)	Estudo de caso qualitativo	Relata, em unidade municipal de Porto Velho, percepção de despreparo, demora de apoio, superlotação e insuficiência de formação continuada.
Galdino dos Santos Martins, Mendes da Silva e Santos de Andrade (2026)	Revisão bibliográfica e análise documental	Analisa políticas educacionais de Porto Velho entre 2021 e 2024, identificando avanços formais e desafios de implementação.

Fonte: elaborado pelos autores.

4.3 O caso de Porto Velho-RO

Porto Velho permite observar, em escala local, a tensão entre expansão do acesso e capacidade institucional de sustentar a inclusão. Segundo dados da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (GCAI/Seduc-RO), sistematizados por Silva e Paz (2024) a partir do Censo Escolar/Educacenso 2022, foram registradas 468 matrículas de estudantes com TEA no município. O estudo apresenta esse contingente como o maior entre os 52 municípios de Rondônia e observa a predominância do TEA entre as categorias da Educação Especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal (SILVA; PAZ, 2024).

O número é relevante não apenas pelo seu tamanho, mas pelo que ele representa para a gestão educacional. Cada matrícula corresponde a uma trajetória escolar concreta, com necessidades e potencialidades próprias. A expansão do contingente exige que a política pública seja capaz de acompanhar o crescimento da demanda com professores preparados, AEE, acessibilidade, recursos pedagógicos e profissionais de apoio.

Aguiar (2024) analisou a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil da rede municipal de Porto Velho por meio de abordagem quali-quantitativa, com questionário e análise bibliográfica. A autora concluiu pela necessidade de revisão das políticas públicas locais, destacando capacitação da comunidade escolar, adaptação das escolas e presença de profissionais especializados. O estudo reforça que a barreira não se resume ao currículo: envolve também o ambiente físico e a organização institucional.

Silva e Paz (2024), em estudo de caso realizado em uma escola municipal da zona sul de Porto Velho, entrevistaram sete profissionais – seis professoras regentes e uma professora do AEE – que atuavam com nove alunos com TEA. Os relatos apontaram percepção unânime de despreparo para a inclusão em sala regular, associada à singularidade dos estudantes, à ausência ou demora na disponibilização de profissionais de apoio, à superlotação das turmas e à insuficiência de formação continuada específica.

O valor desse achado está justamente em sua dimensão humana. A professora que afirma não se sentir preparada não está necessariamente recusando a inclusão; ao contrário, seu relato pode expressar a consciência de que a responsabilidade de ensinar em contextos complexos exige instrumentos que a formação e a estrutura disponíveis nem sempre oferecem. Interpretar esse dado apenas como “falta de vontade” empobreceria a análise e deslocaria para o indivíduo uma questão que também é de política pública.

O estudo de Galdino dos Santos Martins, Mendes da Silva e Santos de Andrade (2026) acrescenta outra camada à análise ao examinar políticas educacionais de Porto Velho entre 2021 e 2024. A pesquisa identifica compromissos formais com a Educação Especial, mas também problematiza os desafios para transformar diretrizes e planejamento em resultados concretos. O conjunto das evidências locais, portanto, não autoriza uma leitura binária entre “inclusão existente” e “inclusão inexistente”; aponta, antes, para um processo em construção, com avanços normativos e institucionais coexistindo com gargalos persistentes.

No plano municipal, a Lei Promulgada nº 3.254, de 14 de abril de 2025, instituiu espaços lúdicos inclusivos para crianças com TEA na rede municipal de ensino. A norma prevê brinquedos e equipamentos sensoriais, áreas de descanso e regulação sensorial, materiais lúdico-pedagógicos, sinalização acessível e estrutura física compatível, além de profissionais qualificados e possibilidade de parcerias para implementação (PORTO VELHO, 2025).

A lei municipal é um exemplo interessante de como a política pública pode traduzir a ideia abstrata de inclusão em desenho institucional e espacial. Ao mesmo tempo, sua existência não permite concluir que todos os espaços previstos estejam efetivamente implantados ou funcionando em todas as unidades. A norma deve, portanto, ser tratada como indicador de compromisso jurídico-institucional, não como prova automática de implementação.

5 DISCUSSÃO

Os resultados permitem sustentar uma tese central: o Brasil avançou

significativamente na construção jurídica do direito à educação inclusiva e na ampliação da presença de estudantes com deficiência e TEA em classes comuns, mas ainda enfrenta dificuldades para converter o acesso em experiências escolares efetivamente inclusivas. Porto Velho reproduz, em escala local, essa tensão.

O primeiro ponto é o deslocamento do conceito de inclusão. Se a matrícula é tomada como resultado final, o crescimento de 85,3% para 93,5% entre 2013 e 2021 pode parecer suficiente para demonstrar êxito. Porém, à luz da LBI e da PNEEI, a inclusão precisa ser examinada por uma cadeia mais ampla: acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015, art. 28; BRASIL, 2025a). O indicador de matrícula é, portanto, uma condição de possibilidade, e não o ponto de chegada.

O segundo ponto é a formação docente. Os 86,5% de professores que declararam necessidade moderada ou grande de formação em metodologias para o público da Educação Especial constituem um sinal de alerta (RODRIGUES; SALES, 2024). Esse dado não deve ser lido como prova de incompetência profissional. Ele pode ser interpretado, com maior cuidado, como evidência de uma demanda formativa não plenamente atendida pelas políticas educacionais. A diferença é substantiva: a primeira interpretação individualiza o problema; a segunda o situa na responsabilidade sistêmica pela formação.

O terceiro ponto é o profissional de apoio. A legislação não autoriza compreender esse profissional como substituto do professor regente ou como responsável isolado pela aprendizagem do estudante. O apoio deve integrar uma organização pedagógica mais ampla, articulada ao AEE, ao planejamento escolar e às necessidades concretas do aluno. Quando o apoio demora a chegar, o custo da insuficiência institucional tende a aparecer na sala de aula, sobrecarregando professores, famílias e, principalmente, o próprio estudante.

O quarto ponto é a individualização sem segregação. Reconhecer que estudantes com TEA possuem necessidades distintas não significa defender trajetórias paralelas ou escolas separadas. Significa organizar respostas pedagógicas diferenciadas dentro de um sistema inclusivo. A contribuição do PEI, apontada por Rambo, Almeida e Martins (2023), pode ser compreendida nesse sentido: individualizar objetivos, estratégias e formas de acompanhamento sem romper o vínculo do estudante com a experiência coletiva da escola.

O quinto ponto é a necessidade de avaliação das políticas. A existência de leis, decretos, programas e espaços físicos é indispensável, mas insuficiente para demonstrar efetividade. Uma agenda de avaliação deveria acompanhar, entre outros indicadores, tempo de disponibilização de apoio, formação continuada realizada, uso efetivo do AEE, adaptações curriculares, participação em atividades escolares, progressão da aprendizagem e percepção das famílias e dos próprios estudantes, sempre respeitando as especificidades de cada trajetória.

Nesse aspecto, Porto Velho oferece uma oportunidade de pesquisa que ultrapassa o diagnóstico local. A capital pode funcionar como laboratório de avaliação de políticas inclusivas em contexto amazônico, especialmente se futuras pesquisas adotarem

instrumentos padronizados e comparáveis entre escolas e municípios. O objetivo não seria reduzir experiências complexas a números, mas combinar indicadores quantitativos com evidências qualitativas capazes de revelar o que os números não mostram.

A atualização normativa de 2025 e 2026 torna essa agenda ainda mais necessária. A PNEEI introduziu linguagem explícita de equidade, acessibilidade, combate ao capacitismo, medidas de apoio individualizadas e articulação intersetorial (BRASIL, 2025a). A partir desse novo parâmetro, avaliar a inclusão apenas pela matrícula significaria utilizar uma régua mais estreita do que aquela estabelecida pelo próprio sistema jurídico.

Em síntese, o problema não parece residir na ausência absoluta de normas, mas na capacidade institucional de fazer com que elas atravessem a porta da escola e alcancem o cotidiano da sala de aula. É nessa passagem – da lei para a prática, do texto para a relação pedagógica – que a efetividade do direito precisa ser medida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa examinou a efetivação do direito à educação inclusiva de estudantes com TEA no ensino regular brasileiro, articulando revisão integrativa da literatura e análise documental e normativa com foco em Porto Velho-RO. O conjunto das evidências permite concluir que houve avanço consistente no reconhecimento jurídico do direito e na ampliação das matrículas em classes comuns, mas persistem obstáculos para transformar presença em participação e aprendizagem.

No plano nacional, a evolução das matrículas de 85,3% para 93,5% entre 2013 e 2021 demonstra a expansão do acesso de estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação em classes comuns. Entretanto, o dado precisa ser lido ao lado da informação de que 86,5% dos professores que responderam à questão específica do estudo de Rodrigues e Sales (2024) relataram necessidades formativas moderadas ou grandes. A combinação desses indicadores revela uma questão de política pública: o sistema escolar incorporou mais estudantes, mas a capacidade formativa não avançou no mesmo ritmo.

Em Porto Velho, as 468 matrículas de estudantes com TEA registradas no Censo Escolar de 2022 e os estudos locais apontam para uma realidade semelhante. Há iniciativas normativas e políticas relevantes, mas também aparecem relatos de insuficiência de formação, demora na disponibilização de profissionais de apoio, superlotação e necessidade de adaptações físicas e pedagógicas (AGUIAR, 2024; SILVA; PAZ, 2024; GALDINO DOS SANTOS MARTINS; MENDES DA SILVA; SANTOS DE ANDRADE, 2026).

A contribuição do estudo está, sobretudo, em recolocar a pergunta sobre inclusão em termos de efetividade. A questão decisiva já não é somente quantos estudantes chegaram à escola comum, mas em que condições permanecem nela e quais oportunidades reais encontram para aprender, participar e desenvolver-se. A resposta exige uma visão sistêmica que envolva professor, gestão escolar, AEE, profissionais de

apoio, família, poder público e comunidade.

A atualização do marco jurídico reforça essa conclusão. A PNEEI, instituída em 2025 e atualizada ainda naquele ano, e a regulamentação administrativa de 2026 ampliam o vocabulário jurídico da inclusão para participação, permanência, aprendizagem, acessibilidade, equidade e apoio individualizado. Isso significa que a política educacional brasileira dispõe hoje de parâmetros normativos mais exigentes para avaliar a qualidade da inclusão (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b; BRASIL, 2026a).

Como agenda de pesquisa, recomenda-se a realização de estudos multicêntricos em Rondônia, com indicadores comparáveis sobre formação docente, AEE, disponibilidade e perfil dos profissionais de apoio, acessibilidade, adaptações curriculares e resultados de aprendizagem. Para Porto Velho, seria especialmente relevante acompanhar a implementação concreta da Lei nº 3.254/2025 e verificar em que medida os espaços lúdicos inclusivos estão efetivamente disponíveis e integrados ao projeto pedagógico das unidades.

Por fim, a inclusão escolar não deve ser tratada como concessão, favor ou exceção administrativa. Ela é uma dimensão do direito fundamental à educação. A escola inclusiva começa quando a matrícula deixa de ser o fim da política pública e passa a ser o início de uma responsabilidade institucional: criar condições para que cada estudante encontre, na escola, não apenas um lugar para estar, mas um espaço real para aprender, conviver, participar e desenvolver suas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Laisse da Costa. **A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista no âmbito do ensino infantil em Porto Velho**. Revista Jurídica da Amazônia, Porto Velho, v. 1, n. 1, p. 158-181, 2024. DOI: 10.63043/rja.v1i1.66. Disponível em: <https://revista.mpro.mp.br/amazonia/article/view/66>. Acesso em: 4 set. 2026.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 set. 2026.
- 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. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 4 set. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 4 set. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 4 set. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 4 set. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 4 set. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 4 set. 2026.
- 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). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 set. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 15.131, de 29 de abril de 2025**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF, 2025c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15131.htm. Acesso em: 4 set. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 2026b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 4 set. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/_pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 4 set. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 421, de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e estrutura a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/maio/portaria-estrutura-rede-nacional-de-educacao-especial-inclusiva>. Acesso em: 4 set. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 4 set. 2026.
- CARVALHO, Brunna Stella da Silva; NASCIMENTO, Lilian Ferreira do. **O autista e sua inclusão nas escolas particulares da cidade de Teresina – PI**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 677-690, 2015. DOI: 10.5902/1984686X17327.
- GALDINO DOS SANTOS MARTINS, Merilene; MENDES DA SILVA, Regiane; SANTOS DE ANDRADE, Fábio. **Políticas educacionais para pessoas com deficiência e Transtorno do Espectro Autista-TEA em Porto Velho (2021-2024): avanços e desafios da inclusão**. Interfaces Científicas – Educação, v. 13, n. 2, p. 136-152, 2026. DOI: 10.17564/2316-3828.2026v13n2p136-152. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/13082>. Acesso em: 4 set. 2026.
- FRACALOSSO KOKKONEN, Roselaine Luzitana; DE CASTRO BARBOSA, Xênia; FONTENELE BATISTA, Josélia. **Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação**

profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. Revista da Faculdade de Educação, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 29-41, 2022. DOI: 10.30681/21787476.2022.37.2941. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/6103>. Acesso em: 4 set. 2026.

LIMA, Nadia Alves; DAVID, Priscila Barros; MENDES, Débora Lucia Lima Leite. **Políticas públicas voltadas à inclusão educacional de alunos com autismo.** Revista Educar Mais, [S. l.], v. 8, p. 52-68, 2024. DOI: 10.15536/reducarmais.8.2024.3472. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3472>. Acesso em: 4 set. 2026.

MOLINA, L. M. M.; FRANCISCO, M. V.; SHIMAZAKI, E. M. **Apontamentos acerca da necessidade de materialização da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista na educação escolar.** Anais do Seminário Formação Docente, v. 4, n. 4, p. 1-9, 2021.

MONTEIRO, Cibele Moreira; FREITAS, Ana Paula de. **Concepções que fundamentam os sentidos atribuídos por educadores à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, n. 1, e36/1-30, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71892. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71892>. Acesso em: 4 set. 2026.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil:** uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. DOI: 10.5902/1984686X10178. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 4 set. 2026.

PORTO VELHO. **Lei Promulgada nº 3.254, de 14 de abril de 2025.** Dispõe sobre a criação de espaços lúdicos inclusivos para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de ensino e dá outras providências. Porto Velho: Câmara Municipal, 2025. Disponível em: <https://sapl.portovelho.ro.leg.br/ta/7045/text>. Acesso em: 4 set. 2026.

RAMBO, Roseli Wolschick; ALMEIDA, Leonardo Rocha de; MARTINS, Rosemari Lorenz. **Inclusão de estudante com TEA no ensino regular e contribuições do Plano Educacional Individualizado:** uma revisão sistemática da literatura. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-17, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.20342.041. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20342>. Acesso em: 4 set. 2026.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha; SALES, Luis Carlos. **Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 30, e0097, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0097. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ys4rZdfs88VJJxWkqSDf3DS/>. Acesso em: 4 set. 2026.

SILVA, Charlliene Lima da; PAZ, José Flávio da. **O Transtorno do Espectro Autista:** desafios e possibilidades da prática docente na educação infantil no município de Porto Velho – RO, Amazônia Ocidental. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 3, e3211, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n3-101. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3211>. Acesso em: 4 set. 2026.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 4 set. 2026.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. **Escolarização de alunos com TEA:** práticas educativas em uma rede pública de ensino. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 33, 2020. DOI: 10.5902/1984686X43296. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43296>. Acesso em: 4 set. 2026.