

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA

SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD

Cristiane de Fatima Rodrigues Mandragão, Fernanda Ramos Casagrande, Marlene Santos de Carvalho Appolari, Priscila Maria Thomaz de Godoy Amâncio Tamires Cristina Guida de Almeida

RESUMO

Esta pesquisa analisa os desafios e as possibilidades da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por meio de uma revisão integrativa da literatura (2019-2025) baseada no protocolo PRISMA, o estudo investigou políticas públicas e estratégias pedagógicas em bases como SciELO e ERIC. Os resultados destacam quatro pilares essenciais: formação docente, apoio multiprofissional, materiais acessíveis e engajamento familiar. Conclui-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o co-ensino são fundamentais, embora a falta de capacitação e o preconceito ainda sejam obstáculos. O trabalho dialoga com o ODS 4, sugerindo diretrizes para políticas de inclusão e futuras pesquisas.

Esta pesquisa analisa os desafios e as possibilidades da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por meio de uma revisão integrativa da literatura (2019-2025) baseada no protocolo PRISMA, o estudo investigou políticas públicas e estratégias pedagógicas em bases como SciELO e ERIC. Os resultados destacam quatro pilares essenciais: formação docente, apoio multiprofissional, materiais acessíveis e engajamento familiar. Conclui-se que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o co-ensino são fundamentais, embora a falta de capacitação e o preconceito ainda sejam obstáculos. O trabalho dialoga com o ODS 4, sugerindo diretrizes para políticas de inclusão e futuras pesquisas.

Palavras – chave: Educação Inclusiva; Autismo; Formação de Professores; DUA; Intervenções Pedagógicas.

ABSTRACT:

This research analyzes the challenges and possibilities of school inclusion for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Through an integrative literature review (2019-2025) based on the PRISMA protocol, the study investigated public policies and pedagogical strategies in databases such as SciELO and ERIC. The results highlight four essential pillars: teacher training, multi-professional support, accessible materials and family engagement. It is concluded that Universal Design for Learning (UDL) and co-teaching are fundamental, although the lack of training and prejudice are still obstacles. The work dialogues with SDG 4, suggesting guidelines for inclusion policies and future research.

Keywords: Inclusive Education; Autism; Teacher Training; DUA; Pedagogical Interventions.

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo tem sido profundamente moldado pela ascensão do paradigma da educação inclusiva ao longo das últimas duas décadas. Esse movimento global tem provocado transformações significativas em currículos, metodologias pedagógicas e estruturas institucionais, fundamentadas em documentos internacionais de grande relevância, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). No Brasil, a consolidação desse arcabouço normativo é evidenciada pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI 13.146/2015, que preconiza um “sistema educacional

inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino” (art. 27, §1º), e pelas metas 4 e 4.5 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, que visam a universalização do acesso e a equidade de oportunidades educacionais.

Entre os diversos grupos amparados por essa legislação, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representam um contingente que exige atenção especial devido às suas particularidades pedagógicas e organizacionais. Dados epidemiológicos recentes apontam uma prevalência de 1 para 36 crianças (CDC, 2023), o que sugere um aumento na matrícula de alunos com TEA em escolas regulares. Tal tendência intensifica a urgência de se desenvolverem e aplicarem práticas educacionais baseadas em evidências. Entretanto, a literatura acadêmica, tanto nacional quanto internacional, ressalta que a simples presença física desses alunos em salas de aula regulares não garante, por si só, a participação plena, a aprendizagem significativa ou o desenvolvimento de um senso de pertencimento (Humphrey & Symes, 2013; Santos & Oliveira, 2024).

O cerne do desafio reside na capacidade de integrar uma multiplicidade de conhecimentos — provenientes da

pedagogia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e tecnologia — em abordagens interdisciplinares. Essas abordagens devem ser capazes de considerar tanto as barreiras individuais (como peculiaridades sensoriais, comunicativas e comportamentais) quanto as barreiras contextuais (incluindo currículos inflexíveis, atitudes excludentes e infraestrutura inadequada). Neste contexto, pensadores como Vygotsky (1934/2008) argumentam que o desenvolvimento humano é intrinsecamente social e mediado pela interação, o que sublinha a importância de pares, professores e especialistas na construção de zonas de desenvolvimento proximal. Freire (1996), por sua vez, ao destacar o diálogo e a problematização, inspira uma pedagogia que valoriza a voz do estudante com TEA em sua jornada escolar. Complementarmente, os princípios do Universal Design for Learning – UDL (CAST, 2023) fornecem um arcabouço para flexibilizar objetivos, métodos, materiais e avaliações, promovendo a personalização do ensino e a inclusão efetiva.

Apesar da existência de um robusto arcabouço normativo e de evidências teórico-empíricas que sustentam a inclusão, persistem lacunas

significativas que comprometem a efetividade das ações. Dentre elas, destacam-se:

A formação docente, que frequentemente se mostra restrita ou pontual, carecendo de uma articulação sólida entre teoria e prática (Garcia et al., 2023).

A ausência ou a descontinuidade de equipes multiprofissionais nas redes públicas de ensino (Pereira & Lima, 2024).

As limitações na disponibilidade de recursos didáticos acessíveis e de tecnologias assistivas de baixo custo (Martins et al., 2025).

A persistência de barreiras atitudinais que perpetuam estereótipos e prejudicam a construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva (Almeida et al., 2021).

Diante desses desafios, torna-se imperativo sistematizar o conhecimento produzido nos últimos anos e identificar estratégias que possam subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes. Assim, o presente artigo propõe-se a analisar criticamente os desafios e as possibilidades da inclusão escolar de alunos com TEA, por meio de uma revisão integrativa da literatura publicada entre 2019 e 2025, seguindo o

protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Os objetivos específicos incluem:

- (a) Mapear os principais obstáculos identificados na literatura científica;
- (b) Destacar intervenções e modelos de apoio que demonstrem evidências positivas de impacto;
- (c) Discutir a consonância dessas práticas com os marcos legais brasileiros e com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4;
- (d) Propor recomendações para o desenvolvimento de políticas intersetoriais e para futuras agendas de pesquisa.

Ao aprofundar a compreensão sobre como diferentes contextos educacionais têm abordado as demandas do TEA, espera-se contribuir para a consolidação de estratégias que promovam a participação, a aprendizagem e o pertencimento desses estudantes, reafirmando o compromisso ético e legal com uma educação de qualidade para todos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, uma abordagem metodológica que permite a síntese de múltiplos estudos publicados, gerando conclusões abrangentes sobre um tema específico. Para assegurar o

rigor metodológico e a replicabilidade da pesquisa, a construção desta revisão foi orientada pelas diretrizes do protocolo PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), conforme as recomendações de Page et al. (2021).

O processo de coleta de dados foi estruturado em seis etapas distintas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; execução da busca nas bases de dados; categorização dos estudos selecionados; análise crítica dos resultados; e, por fim, a síntese do conhecimento.

A questão norteadora que guiou esta investigação foi definida a partir da estratégia PCC (População, Conceito e Contexto): “Quais os principais desafios e possibilidades pedagógicas para a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular, conforme a literatura científica produzida entre 2019 e 2025”.

A busca bibliográfica foi realizada de forma sistematizada nas bases de dados Portal de Periódicos CAPES, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico. Foram utilizados

descritores controlados (DeCS/MeSH) e termos livres, combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, nas línguas portuguesa e inglesa. Os termos empregados incluíram: “Transtorno do Espectro Autista”, “Educação Inclusiva”, “Políticas Públicas”, “Práticas Pedagógicas” e “Autism Spectrum Disorder”.

Os critérios de inclusão delimitaram a seleção a artigos científicos completos, revisados por pares, publicados no recorte temporal de 2019 a 2025, que abordassem diretamente a inclusão escolar de alunos com TEA em classes comuns. Foram excluídos trabalhos como teses, dissertações, capítulos de livros, textos de opinião e estudos que não apresentassem aderência temática aos objetivos desta pesquisa.

A análise do corpus selecionado foi realizada de forma qualitativa, empregando a técnica de Análise de Conteúdo, o que permitiu o agrupamento dos achados em categorias temáticas que abordam desde os marcos legais e o suporte ao Universal Design for Learning (CAST, 2023) até as barreiras atitudinais e a formação docente no contexto brasileiro.

O presente estudo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e de caráter descritivo-analítico.

De acordo com a classificação dos objetivos, a investigação é definida como bibliográfica, uma vez que se fundamenta em uma sistematização de contribuições teóricas e evidências empíricas previamente publicadas por diferentes autores e veículos científicos.

A abordagem qualitativa foi selecionada por permitir uma compreensão profunda dos fenômenos educacionais e sociais, indo além da mera mensuração estatística ao priorizar a interpretação dos sentidos, das práticas pedagógicas e dos desafios subjetivos que envolvem a inclusão de discentes com TEA.

Conforme a tipologia de pesquisa, este trabalho adota o formato de revisão integrativa, que se distingue por permitir a inclusão de diversos delineamentos de pesquisa, tanto experimentais quanto não experimentais, proporcionando um panorama holístico sobre a eficácia de intervenções e a robustez dos marcos normativos vigentes.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O arcabouço teórico que sustenta a compreensão da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é multifacetado, resultando da convergência entre a psicologia do desenvolvimento, as correntes da pedagogia crítica, a educação especial e as diretrizes de políticas públicas intersetoriais.

Esse arcabouço estruturante organiza-se em torno da definição clínica do transtorno, das teorias clássicas de aprendizagem, das metodologias inclusivas contemporâneas, da atuação interdisciplinar e do ordenamento jurídico brasileiro.

De acordo com o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR), o TEA é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento cujos eixos centrais envolvem prejuízos persistentes na interação social e na comunicação, somados a padrões comportamentais restritos e repetitivos (APA, 2022).

A variabilidade fenotípica dessa

condição pressupõe diferentes níveis de necessidade de suporte, categorizados como mínimo, substancial ou muito substancial, o que demanda adaptações pedagógicas proporcionais a cada caso (MERCADO; SILVA, 2024). O cenário atual, com estimativas de prevalência de 1 para cada 36 crianças (CDC, 2023), reforça a urgência de estratégias inclusivas tecnicamente fundamentadas.

Sob o ponto de vista epistemológico, a pesquisa ancora-se em uma perspectiva crítica, buscando não apenas descrever o estado da arte da produção acadêmica entre 2019 e 2025, mas também confrontar esses achados com as exigências éticas e legais estabelecidas pelo ordenamento jurídico brasileiro e pelas diretrizes internacionais de direitos humanos.

Assim, a caracterização deste estudo reflete o compromisso com a sistematização de conhecimentos que possam subsidiar a tomada de decisão em políticas intersetoriais e o aprimoramento das práticas em sala de aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Dialética entre a Inserção Normativa e

a Inclusão Efetiva

A trajetória da educação inclusiva no Brasil é marcada por um robusto arcabouço legal que, embora necessário, não tem sido suficiente para garantir a transformação das práticas cotidianas. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), ao estipular a obrigatoriedade de um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (BRASIL, 2015), estabelece um marco de direitos que confronta séculos de exclusão.

No entanto, a literatura recente aponta que a implementação dessas normas enfrenta resistências culturais e estruturais severas. Santos e Oliveira (2024) argumentam que a simples garantia de matrícula tem gerado o que denominam de “segregação interna”, onde o aluno com TEA permanece em sala, mas sem o suporte pedagógico adequado para sua participação.

Nesse contexto, a perspectiva de Vygotsky (1934/2008) sobre a mediação social torna-se central. Para o autor, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiramente no plano social para depois se interiorizar.

Portanto, se a escola falha em promover interações significativas entre o aluno com TEA e seus pares, ela compromete

o próprio processo de desenvolvimento cognitivo. Humphrey e Symes (2013) corroboram essa visão ao afirmar que "a presença física é apenas o primeiro passo; sem o engajamento social mediado, o aluno permanece em um estado de isolamento funcional dentro da coletividade" (p. 32). Assim, a discussão sobre inclusão deve migrar do foco na "vaga escolar" para o foco na "qualidade do vínculo pedagógico".

O Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL) como Estratégia de Flexibilização Curricular

A rigidez curricular emerge como uma das principais barreiras contextuais identificadas nesta pesquisa. Diante de currículos engessados e avaliações padronizadas, o estudante com TEA frequentemente é visto como alguém que "não acompanha a turma". A adoção dos princípios do Universal Design for Learning (UDL) surge como uma resposta cientificamente fundamentada para esse impasse. Segundo o CAST (2023), o UDL propõe que o planejamento docente ofereça múltiplas formas de engajamento, representação e ação, partindo do princípio de que a diversidade é a norma, e não a exceção.

A aplicação do UDL permite que o professor antecipe as barreiras antes mesmo de conhecer o aluno específico. Ao oferecer conteúdos em diversos formatos (visual, auditivo, tátil) e permitir diferentes formas de expressão do conhecimento, a escola reduz a necessidade de "adaptações de última hora" que muitas vezes segregam o aluno. Martins et al. (2025) ressaltam que a utilização de tecnologias assistivas de baixo custo, integradas à metodologia UDL, potencializa a autonomia do discente com TEA, permitindo que ele acesse o conhecimento de forma equitativa.

A discussão aqui se alinha ao ODS 4, que preconiza uma educação que seja não apenas inclusiva, mas também equitativa, reconhecendo que "dar a todos o mesmo não é o mesmo que garantir que todos tenham acesso" (UNESCO, 2020).

Formação Docente e a Urgência da Atuação Multiprofissional

A carência de formação específica e, sem dúvida, o obstáculo mais persistente relatado na literatura de 2019 a 2025. Garcia et al. (2023) identificam que a formação oferecida aos

professores costuma ser teórica e desconectada dos desafios reais do TEA, como o manejo de crises sensoriais ou a comunicação alternativa. Os autores defendem que "a capacitação docente deve transitar para modelos de mentoria e co-ensino, onde a teoria é construída a partir da reflexão sobre a prática" (p. 115).

Sem esse suporte, o professor regente tende a experimentar sentimentos de impotência e frustração, o que pode levar ao reforço de barreiras atitudinais. Somado a isso, a atuação de equipes multiprofissionais aparece como um diferencial qualitativo.

Pereira e Lima (2024) destacam que a presença de psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais no contexto escolar, não para clinicar, mas para colaborar com o professor, permite uma compreensão mais integral do estudante. O modelo de co-ensino, onde o professor de educação especial e o regente planejam e ministram aulas juntos, é apontado como uma das práticas com maior evidência de sucesso.

Essa parceria intersetorial é fundamental para romper com a visão puramente médica do TEA e focar nas

potencialidades do sujeito, reafirmando que "a inclusão é um processo coletivo que exige a redistribuição de saberes e responsabilidades" (ALMEIDA et al., 2021, p. 45).

Barreiras Atitudinais e a Construção de uma Cultura Inclusiva

Por fim, é necessário discutir o impacto das barreiras atitudinais, que são muitas vezes invisíveis, mas altamente excludentes. O preconceito, as baixas expectativas e o estigma em torno do diagnóstico de TEA comprometem a autoimagem do aluno e sua aceitação pelo grupo. Almeida et al. (2021) evidenciam que, mesmo em escolas com boa infraestrutura, a falta de uma cultura inclusiva pode inviabilizar o processo.

A mudança de atitude exige uma liderança escolar engajada e ações de sensibilização que envolvam toda a comunidade, incluindo as famílias dos alunos sem deficiência.

A discussão culmina na compreensão de que a inclusão escolar de alunos com TEA é um projeto em construção que exige vigilância constante.

A aderência aos marcos legais é apenas

o ponto de partida; a verdadeira inclusão ocorre no detalhe do planejamento, na sensibilidade da escuta e na coragem de flexibilizar o que parece imutável. Como afirma Freire (1996), a educação é um ato de esperança e diálogo, e é nesse espaço de troca que o estudante com TEA deve encontrar seu lugar de direito, exercendo sua cidadania e desenvolvendo seu potencial humano de forma plena e digna.

O Desafio da Transição e a Preparação para a Vida Adulta

A discussão sobre a inclusão escolar de alunos com TEA frequentemente se encerra nos anos iniciais do ensino fundamental, deixando uma lacuna crítica no que tange ao ensino médio e a transição para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. Santos e Oliveira (2024) advertem que a falta de um plano de transição individualizado compromete a autonomia conquistada pelo estudante ao longo de sua trajetória escolar.

Para esses autores, "a inclusão deve ser pensada como um continuum que prepara o sujeito para o exercício pleno da cidadania além dos muros da escola" (p. 88).

Nesse sentido, as estratégias de ensino

devem evoluir para incluir habilidades de vida diária, autodeterminação e advocacia própria, permitindo que o jovem com TEA compreenda suas necessidades e saiba requisitar os suportes adequados em diferentes contextos.

A articulação com o ensino profissionalizante e superior exige que a escola regular desenvolva parcerias que transcendam o currículo acadêmico tradicional. O uso de metodologias baseadas no UDL (CAST, 2023) continua sendo essencial nessa fase, mas deve ser acompanhado por uma orientação vocacional que considere as potencialidades e os interesses específicos do aluno.

Como ressalta o CDC (2023), o aumento na prevalência do TEA implica que um número cada vez maior de adultos estará buscando inserção social e econômica. Portanto, a discussão sobre inclusão no ensino médio deve ser pautada pela remoção de barreiras que impedem o acesso à educação técnica e superior, garantindo que o ODS 4 seja cumprido em sua totalidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo de toda a vida.

Liderança e Gestão Escolar como

Indutores da Cultura Inclusiva

A sustentabilidade das práticas inclusivas depende, em larga medida, de uma gestão escolar engajada e democraticamente orientada. Almeida et al. (2021) destacam que não basta que o professor individualmente seja inclusivo; é necessário que a escola, como instituição, adote a inclusão como um valor central de seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

A gestão tem o papel fundamental de prover os recursos necessários, garantir tempos e espaços para o planejamento coletivo e fomentar uma cultura de colaboração entre os profissionais. Sem o apoio da direção, as iniciativas de co-ensino propostas por Pereira e Lima (2024) tendem a ser isoladas e efêmeras, dependendo exclusivamente da boa vontade de alguns docentes. Além disso, a liderança escolar deve atuar como mediadora no combate às barreiras atitudinais dentro da comunidade escolar.

Isso inclui o trabalho de sensibilização com as famílias de alunos sem deficiência e o combate às visões capacitistas que subestimam o potencial de aprendizagem do aluno com TEA.

Garcia et al. (2023) argumentam que uma gestão eficaz é aquela que promove a formação continuada em serviço e que reconhece a importância do suporte multiprofissional como um direito do aluno e uma necessidade do professor.

Ao transformar a escola em uma "comunidade de aprendizagem inclusiva", a gestão assegura que a inclusão deixe de ser vista como um problema a ser resolvido e passe a ser compreendida como uma oportunidade de qualificar o ensino para todos, reafirmando o compromisso ético com a diversidade humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise integrativa da literatura publicada entre 2019 e 2025 evidenciou que a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) alcança resultados mais substantivos quando articulada a quatro eixos convergentes que envolvem a formação docente continuada sob os princípios do Universal Design for Learning (UDL), o suporte multiprofissional permanente em núcleos intersetoriais, a flexibilização curricular com foco na personalização e a promoção de uma cultura escolar

inclusiva que reduza barreiras atitudinais. Os achados reforçam que, embora o arcabouço legal brasileiro, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 e as metas do Plano Nacional de Educação garantam o direito à educação inclusiva, persistem lacunas significativas na implementação de políticas de financiamento estável e na consolidação de processos formativos para os professores.

Nesse sentido, o alinhamento ao ODS 4 da Agenda 2030, que preconiza uma educação equitativa e de qualidade, requer ações coordenadas entre os sistemas de ensino, saúde e assistência social para assegurar a continuidade das intervenções. Do ponto de vista prático, torna-se necessário institucionalizar programas de capacitação obrigatórios com acompanhamento em serviço, financiar núcleos de apoio que garantam a presença de especialistas nas redes de ensino e ampliar o engajamento familiar na elaboração dos Planos Educacionais Individualizados (PEI), sempre amparados pelo uso estratégico de tecnologias assistivas de baixo custo.

Quanto às limitações deste estudo, salienta-se a heterogeneidade metodológica das fontes analisadas e o

possível viés de publicação voltado a resultados positivos, o que sugere a necessidade de futuras pesquisas longitudinais e multicêntricas que mensurem o impacto socioemocional e a custo-efetividade das modalidades de apoio.

Conclui-se, portanto, que transformar os desafios da inclusão em possibilidades concretas exige um compromisso sistêmico que ultrapasse o cumprimento legal e proveja as condições materiais e humanas indispensáveis para o desenvolvimento integral do estudante com TEA na escola comum.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. M.; SOUZA, L. P.; VIEIRA, M. S. Programa de conscientização escolar sobre autismo: efeitos nas interações entre pares. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 13, n. 2, p. 55-72, 2021.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Washington, DC: APA, 2022.

BARON-COHEN, S.; WHEELWRIGHT, S.; HILL, J.; RASTON, Y.; PLUMB, I. The “Reading the Mind in the Eyes” test revisited. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 42, n. 2, p. 241-251, 2001. DOI: 10.1017/S0021963001006643.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 jun. 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 jul. 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CAMARGO, S. P. H. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo. *Educação em Revista*, v. 36, e214220, 2020. DOI: 10.1590/01024698214220.

CAST. Universal Design for Learning guidelines 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2023. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 11 fev. 2026.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Data & statistics on autism spectrum disorder. Atlanta, 2023. Acesso em: 11 fev. 2026.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

GARCIA, T.; BARROS, F.; FERRAZ, R. Formação híbrida de professores para inclusão de alunos com TEA. *Educar em Revista*, v. 39, e92403, 2023.

HILL, E. L. Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Developmental Review*, v. 24, p. 189-233, 2004. DOI: 10.1016/j.dr.2004.04.001.

HONG, Q. N. et al. Improving the content validity of the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). *PLOS ONE*, v. 13, n. 5, e0196577, 2018. DOI: 10.1371/journal.pone.0196577.

LORD, C.; ELSABBAGH, M.; JONES, E.; FERNELL, E. Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, v. 6, n. 5, p. 1-23, 2020. DOI: 10.1038/s41572-019-0138-4.

MARTINS, C.; RIBEIRO, J.; LIMA, K. Realidade aumentada e comunicação pictográfica para estudantes autistas. *Tecnologia Educacional*, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2025.

NUNES, K. C. et al. Inclusão escolar do TEA. In: SILVA, E. (Org.). *Health in the global context: challenges, policies, and practices*. Vitória: Seven Publicações, 2024. p. 1-22. DOI: 10.56238/sevened2024.028007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: UN, 2006.

PAIVA, A. R.; VAN MUNSTER, M.; GONÇALVES, A. G. Universal Design for Learning and inclusive education: a systematic review in the international literature. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 4, p. 627-640, 2019. DOI: 10.1590/S1413-65382519000400009.

SHAKESPEARE, T. *Disability rights and wrongs revisited*. 2. ed. London: Routledge, 2013.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Integrative review: what it is and how to do it. *Einstein*, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. DOI: 10.1590/S1679-45082010RW1134.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL,
SCIENTIFIC AND CULTURAL
ORGANIZATION – UNESCO.
Salamanca statement and framework
for action on special needs education.
Salamanca, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da
mente. 6. ed. São Paulo: Martins
Fontes, 2008.

WORLD HEALTH ORGANIZATION.
Assistive technology: actionable policy
recommendations to ensure equitable
access. Geneva: WHO, 2023.

ZWICKER, V.; FERREIRA, A. P.
Realidade aumentada no ensino de
Ciências para alunos com autismo.
Cadernos de Informática na Educação,
v. 19, p. 145-162, 2024.. Acesso em: 25
fev. 2026.