www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v. 30, n. 164, 2026 | DOI: 10.69849/wby2wh80

Práticas pedagógicas, formação docente e acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão narrativa da produção científica brasileira (2015-2025)

Pedagogical practices, teacher education and curricular accessibility in the schooling of students with autism spectrum disorder: a narrative review of brazilian scientific literature (2015-2025)

Prácticas pedagógicas, formación docente y accesibilidad curricular en la escolarización de estudiantes con trastorno del espectro autista: una revisión narrativa de la producción científica brasileña (2015-2025)

Kelly Krupniski Diniz[1]

RESUMO

As matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica brasileira passaram de 636.202, em 2023, para 918.877, em 2024 (INEP, 2025), o que recoloca no centro do debate educacional a distância entre assegurar a vaga e assegurar a aprendizagem. Este artigo tem por objetivo sistematizar e interpretar, em categorias analíticas, o modo como a produção científica brasileira publicada entre 2015 e 2025 caracteriza as práticas pedagógicas, a formação docente e a acessibilidade curricular na escolarização desses estudantes. Trata-se de revisão narrativa de literatura, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, complementada por análise documental de normativas educacionais brasileiras. Os estudos foram localizados na SciELO, no Portal de Periódicos da CAPES, na base Educ@ (Fundação Carlos Chagas) e no Google Acadêmico. A seleção foi intencional, orientada por critérios explícitos de cobertura das dimensões investigadas, diversidade de desenhos metodológicos e distribuição ao longo do recorte, e resultou em um corpus de doze artigos revisados por pares, submetidos à análise de conteúdo temática. O recorte temporal tem como marcos a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a última revisão abrangente publicada sobre o tema no país (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013). Os achados foram organizados em quatro categorias: acesso e permanência; formação docente; práticas pedagógicas; e acessibilidade curricular. A literatura converge ao indicar que a ampliação do

[1] Mestranda do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University - FL, EUA. E-mail: kellykrupniski@gmail.com.

acesso não foi acompanhada de reorganização pedagógica equivalente, que a formação docente é tratada predominantemente pela chave da ausência, que as práticas descritas raramente aparecem articuladas ao currículo comum e que o Desenho Universal para a Aprendizagem figura mais como horizonte normativo do que como prática documentada. Registram-se, como limites, o caráter não exaustivo da seleção e o fato de que o estudo não produz dados empíricos escolares, razão pela qual não sustenta inferências sobre efeitos das práticas na aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Formação de professores. Acessibilidade curricular. Revisão de literatura.

ABSTRACT

Enrollments of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazilian basic education rose from 636,202 in 2023 to 918,877 in 2024 (INEP, 2025), bringing back to the centre of educational debate the gap between securing a place at school and securing learning. This article aims to systematise and interpret, through analytical categories, how Brazilian scientific literature published between 2015 and 2025 characterises pedagogical practices, teacher education and curricular accessibility in the schooling of these students. It is a narrative literature review, qualitative and exploratory in nature, complemented by documentary analysis of Brazilian educational regulations. Studies were located in SciELO, the CAPES Journal Portal, the Educ@ database (Fundação Carlos Chagas) and Google Scholar. Selection was purposive, guided by explicit criteria of coverage of the investigated dimensions, diversity of research designs and distribution across the time frame, resulting in a corpus of twelve peer-reviewed articles submitted to thematic content analysis. The time frame is anchored in the Brazilian Inclusion Act (Law no. 13,146/2015) and in the last comprehensive review published on the subject in the country (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013). Findings were organised into four categories: access and permanence; teacher education; pedagogical practices; and curricular accessibility. The literature converges in indicating that expanded access has not been matched by equivalent pedagogical reorganisation, that teacher education is addressed predominantly through the lens of absence, that the described practices rarely appear articulated to the common curriculum, and that Universal Design for Learning figures more as a normative horizon than as documented practice. Limitations include the non-exhaustive nature of the selection and the fact that the study produces no empirical school data, and therefore does not support inferences about the effects of such practices on student learning.

Keywords: Inclusive education. Autism Spectrum Disorder. Teacher education. Curricular accessibility. Literature review.

RESUMEN

Las matrículas de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Educación Básica brasileña pasaron de 636.202, en 2023, a 918.877, en 2024 (INEP, 2025), lo que devuelve al centro del debate educativo la distancia entre garantizar la plaza y garantizar el aprendizaje. Este artículo tiene por objetivo sistematizar e interpretar, en categorías analíticas, el modo en que la producción científica brasileña publicada entre 2015 y 2025 caracteriza las prácticas pedagógicas, la formación docente y la accesibilidad curricular en la escolarización de esos estudiantes. Se trata de una revisión narrativa de literatura, de enfoque cualitativo y carácter exploratorio, complementada por análisis documental de normativas educativas brasileñas. Los estudios fueron localizados en SciELO, en el Portal de

Periódicos de la CAPES, en la base Educ@ (Fundação Carlos Chagas) y en Google Académico. La selección fue intencional, orientada por criterios explícitos de cobertura de las dimensiones investigadas, diversidad de diseños metodológicos y distribución a lo largo del recorte, y resultó en un corpus de doce artículos revisados por pares, sometidos al análisis de contenido temático. El recorte temporal tiene como hitos la Ley Brasileña de Inclusión (Ley nº 13.146/2015) y la última revisión amplia publicada sobre el tema en el país (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013). Los hallazgos se organizaron en cuatro categorías: acceso y permanencia; formación docente; prácticas pedagógicas; y accesibilidad curricular. La literatura converge al indicar que la ampliación del acceso no fue acompañada de una reorganización pedagógica equivalente, que la formación docente se aborda predominantemente por la clave de la ausencia, que las prácticas descritas raramente aparecen articuladas al currículo común y que el Diseño Universal para el Aprendizaje figura más como horizonte normativo que como práctica documentada. Se registran, como límites, el carácter no exhaustivo de la selección y el hecho de que el estudio no produce datos empíricos escolares, por lo que no sustenta inferencias sobre efectos de las prácticas en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Educación inclusiva. Trastorno del Espectro Autista. Formación de profesores. Accesibilidad curricular. Revisión de literatura.

1 INTRODUÇÃO

Poucos indicadores educacionais brasileiros se moveram tão rapidamente na última década quanto o número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na escola comum. Entre 2023 e 2024, esse contingente saltou de 636.202 para 918.877 registros, variação de 44,4% em um único ano (INEP, 2025). O dado é expressivo por si só, mas o que ele efetivamente informa é mais restrito do que costuma sugerir: trata-se de uma medida de acesso, não de aprendizagem. Saber quantos estudantes autistas estão matriculados nada diz sobre o que acontece com eles depois que a matrícula é efetivada.

Essa distinção é o ponto de partida do presente artigo. A legislação brasileira consolidou, ao longo de quase três décadas, um arcabouço robusto de garantia de acesso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabeleceu a oferta preferencial na rede regular; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reorientou os sistemas de ensino para a matrícula em classes comuns; a Lei nº 12.764/2012 assegurou à pessoa com TEA os direitos já reconhecidos às pessoas com deficiência; e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) tipificou como discriminação a recusa de matrícula, além de instituir o conceito de barreiras como categoria jurídica. Mais recentemente, a Lei nº 14.254/2021 dispôs sobre o acompanhamento integral de educandos com TEA. O direito de estar na escola, portanto, está normativamente resolvido.

O que permanece em aberto é o que ocorre na sala de aula. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), ao revisarem a produção brasileira publicada entre 2008 e 2013, já observavam que o aumento do acesso convivia com conhecimento escasso sobre a condição por parte das equipes escolares e com estratégias de ensino de efeito pedagógico incerto. Wuo (2019), examinando teses e dissertações das regiões Sul e Sudeste produzidas entre 2008 e 2016, identificou concentração de estudos em torno do diagnóstico e das dificuldades, com menor investimento na análise do trabalho pedagógico. Souza e Borges (2025) reforçam esse diagnóstico ao mostrar que parcela significativa da produção sobre autismo e escolarização continua sendo elaborada a partir de referenciais da saúde, e não da Educação.

É justamente aí que se localiza a lacuna que motiva esta investigação. Existe hoje um volume considerável de estudos brasileiros sobre TEA e inclusão escolar, mas eles tendem a tratar isoladamente três dimensões que operam de modo interdependente na prática escolar: o que o professor sabe e como se forma; o que o professor faz em termos de estratégia de ensino; e o que o currículo permite ou impede em termos de participação. As revisões disponíveis ou antecedem o marco legal de 2015 (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013), ou se restringem a um tipo específico de produção acadêmica (Wuo, 2019), ou tomam como objeto a produção da área da saúde (Souza; Borges, 2025). Não se identificou, na literatura consultada, revisão que articulasse simultaneamente formação docente, prática pedagógica e acessibilidade curricular a partir da produção posterior à Lei Brasileira de Inclusão.

Cabe delimitar com precisão o objeto deste estudo, evitando ambiguidade quanto ao seu alcance. O objeto aqui investigado não é a prática escolar em si, nem a aprendizagem de estudantes autistas em contextos concretos. O objeto é o discurso da produção científica brasileira sobre essa prática: o que a literatura recente afirma, o que ela problematiza, o que ela silencia. Trata-se, consequentemente, de um estudo sobre textos, e não sobre escolas. Nenhum dado empírico foi produzido junto a estudantes, professores ou instituições, e nenhuma afirmação deste artigo deve ser lida como evidência direta sobre permanência, participação ou desempenho escolar.

Delimitado o objeto, formula-se o problema de pesquisa: que concepções, práticas e barreiras relativas à escolarização de estudantes com TEA na Educação Básica são evidenciadas pela produção científica brasileira publicada entre 2015 e 2025, no que se refere às práticas pedagógicas, à formação docente e à acessibilidade curricular?

O objetivo geral, por sua vez, não reitera a pergunta em forma afirmativa, mas explicita o procedimento pelo qual ela será respondida: sistematizar e interpretar, em

categorias analíticas construídas a posteriori, o modo como essa produção caracteriza as três dimensões mencionadas, identificando convergências, tensões e silêncios.

Como objetivos específicos, o estudo se propõe a: (a) caracterizar o perfil do corpus analisado quanto a ano de publicação, natureza metodológica e foco temático; (b) identificar de que maneira a formação docente é problematizada nos trabalhos selecionados; (c) mapear as práticas pedagógicas descritas e os pressupostos que as sustentam; (d) examinar como a acessibilidade curricular e o Desenho Universal para a Aprendizagem são incorporados à discussão; e (e) apontar lacunas que possam orientar agenda futura de pesquisa empírica.

A justificativa do estudo é dupla. No plano acadêmico, a sistematização de um campo em expansão acelerada permite distinguir o que já está consolidado do que permanece como suposição repetida, condição para que novas pesquisas não se reiterem achadas. No plano educacional, professores e gestores que precisam decidir sobre formação continuada, organização curricular e alocação de apoios operam frequentemente sem acesso organizado à produção da área; uma revisão que explicite convergências e limites da literatura oferece subsídio para essas decisões, ainda que não as substitua.

O artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. A segunda descreve o percurso metodológico, detalhando bases consultadas, descritores, critérios de elegibilidade e procedimentos de análise. A terceira apresenta o referencial teórico que sustenta a leitura do corpus, articulando as bases conceituais da inclusão escolar, a passagem do modelo médico ao modelo social, a discussão sobre formação docente e os fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem. A quarta expõe e discute os resultados, organizados em quatro categorias temáticas. A quinta retoma o objetivo, sintetiza os achados, explicita os limites do estudo e propõe encaminhamentos para pesquisas futuras.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Caracterização e alcance do estudo

Esta pesquisa caracteriza-se como revisão narrativa de literatura, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, complementada por análise documental de normativas educacionais brasileiras. A opção pela revisão narrativa, e não pela revisão sistemática em sentido estrito, decorre de duas razões. A primeira é a natureza do objeto: o corpus reúne estudos de desenhos heterogêneos — pesquisas empíricas com professores, análises documentais, ensaios teóricos e revisões —, o que inviabiliza tanto a síntese estatística quanto a avaliação padronizada de qualidade metodológica. A segunda é o propósito do estudo, que

não consiste em mapear exaustivamente a produção do período, mas em interpretar o modo como um conjunto representativo de trabalhos recentes constrói o debate sobre as três dimensões investigadas. Conforme a distinção entre modalidades de revisão apresentada por Galvão e Ricarte (2019), trata-se de revisão de corpus intencionalmente selecionado, procedimento legítimo desde que os critérios de composição sejam explicitados e os limites de generalização, reconhecidos — exigências às quais as subseções seguintes procuram atender.

Convém explicitar, desde já, o alcance metodológico do estudo. Uma revisão de literatura permite descrever e interpretar o que a produção científica de um campo afirma sobre determinado fenômeno. Ela não permite, contudo, afirmar o que ocorre nas escolas, nem estimar efeitos de práticas sobre a aprendizagem. Questões dessa ordem exigiriam delineamento empírico, com coleta de dados junto aos sujeitos, observação de contextos escolares ou análise de indicadores de desempenho. Toda inferência apresentada nas seções de resultados e considerações finais refere-se, portanto, ao estado do conhecimento produzido, e não ao estado das escolas brasileiras.

A dimensão documental do estudo cumpre função contextual e normativa. Foram analisados sete documentos oficiais: a Lei nº 9.394/1996; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008); o Decreto nº 7.611/2011; a Lei nº 12.764/2012; a Lei nº 13.146/2015; a Lei nº 14.254/2021; e a divulgação do Censo Escolar relativa às matrículas de estudantes com TEA (INEP, 2025). Esses documentos não integram o corpus submetido à análise de conteúdo, sendo mobilizados como referência normativa para a interpretação dos artigos.

2.2 Fontes consultadas e descritores

A localização dos trabalhos foi realizada mediante consulta a quatro fontes: a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Portal de Periódicos da CAPES, a base Educ@ da Fundação Carlos Chagas e o Google Acadêmico. As três primeiras concentram a produção brasileira indexada em Educação e em Psicologia Escolar; a última foi consultada em caráter complementar, dada a existência de periódicos educacionais nacionais ainda não indexados nas demais fontes.

A consulta foi orientada por descritores em língua portuguesa, organizados em três blocos conceituais — população, contexto e foco temático — e combinados entre si ao longo da navegação nas bases. O Quadro 1 apresenta os termos empregados.

Cabe registrar, com precisão, o estatuto desse procedimento. Os descritores funcionaram como orientadores da localização de trabalhos pertinentes ao problema formulado, e não como protocolo de recuperação sistemática com registro de retornos por etapa. Por essa razão, não se apresenta contabilização de registros identificados, triados e excluídos, tampouco fluxograma de seleção: tais elementos são próprios das revisões sistemáticas e integradas, e sua apresentação aqui sugeriria um grau de exaustividade que este estudo não reivindica. O que se apresenta, em contrapartida, são os critérios que orientaram a composição do corpus e sua explicitação integral, de modo que o leitor possa avaliar a base sobre a qual as interpretações foram construídas.

Quadro 1 – Descritores que orientaram a localização dos estudos

Bloco conceitual	Descritores
População	("transtorno do espectro autista" OR "transtorno do espectro do autismo" OR "autismo" OR "estudante autista")
Contexto	("inclusão escolar" OR "educação básica" OR "escola comum" OR "classe comum")
Foco temático 1	("prática pedagógica" OR "práticas pedagógicas" OR "estratégias de ensino" OR "práticas baseadas em evidências")
Foco temático 2	("formação docente" OR "formação de professores" OR "formação continuada")
Foco temático 3	("currículo" OR "acessibilidade curricular" OR "flexibilização curricular" OR "desenho universal para a aprendizagem")

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

2.3 Critérios de elegibilidade e justificativa do recorte temporal

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: (a) artigos completos publicados em periódicos científicos com revisão por pares; (b) textos em língua portuguesa; (c) publicações no intervalo de 2015 a 2025; (d) estudos cujo foco recaísse sobre a escolarização de estudantes com TEA na Educação Básica brasileira; e (e) trabalhos que abordassem, ao menos, uma das três dimensões de interesse — prática pedagógica, formação docente ou currículo e acessibilidade.

Como critérios de exclusão, definiram-se: (a) duplicidade entre bases; (b) estudos centrados exclusivamente em aspectos clínicos, terapêuticos, diagnósticos ou farmacológicos, sem tratamento da dimensão escolar; (c) trabalhos referentes à Educação Superior, à Educação Profissional ou a contextos não escolares; (d) editoriais, resenhas, entrevistas, cartas ao editor e anais de eventos; e (e) textos sem acesso ao conteúdo integral.

O recorte temporal de dez anos não decorre de mera preferência por atualidade, critério recorrentemente frágil em revisões. Ele se apoia em dois marcos. O primeiro é

normativo: a Lei nº 13.146/2015 instituiu a noção de barreira como categoria jurídica e deslocou a responsabilidade pela adequação do sujeito para o ambiente, alterando as condições de possibilidade do debate curricular subsequente. O segundo é bibliográfico: a última revisão abrangente da produção brasileira sobre inclusão de pessoas com autismo cobriu o período de 2008 a 2013 (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013), de modo que um recorte iniciado em 2015 examina justamente o intervalo ainda não sistematizado. Registre-se que obras anteriores a esse marco — como Kanner (1943), Vygotsky (1997), Sassaki (1997), Camargo e Bosa (2009) e Booth e Ainscow (2011) — foram mobilizadas na construção do referencial teórico, sem integrar o corpus analisado. A delimitação, portanto, incide sobre o material submetido à análise, e não sobre a fundamentação do estudo.

2.4 Composição do corpus e critérios de seleção

Atendidos os critérios de elegibilidade descritos na subseção anterior, a composição final do corpus obedeceu a seleção intencional, orientada por quatro critérios formulados de modo a assegurar que o conjunto reunido permitisse responder ao problema de pesquisa.

O primeiro critério foi a cobertura das três dimensões investigadas. Exigiu-se que cada uma delas — prática pedagógica, formação docente e acessibilidade curricular — estivesse contemplada por mais de um trabalho, de modo a evitar que a caracterização de qualquer dimensão dependesse de fonte única. O segundo foi a diversidade de desenhos metodológicos: a inclusão simultânea de estudos empíricos, análises documentais, produções teóricas e revisões permite confrontar o que a literatura propõe com o que ela documenta, distinção que se revelou central na análise dos resultados. O terceiro foi a distribuição ao longo do recorte temporal, com trabalhos situados no início, no meio e no final do intervalo de 2015 a 2025, condição para identificar deslocamentos no debate. O quarto foi a inserção institucional: privilegiaram-se artigos publicados em periódicos revisados por pares reconhecidos nos campos da Educação, da Educação Especial e da Psicologia Escolar.

A aplicação desses critérios resultou em um corpus de doze artigos. Quatro deles tratam predominantemente da formação docente (Schmidt et al., 2016; Camargo et al., 2020; Dalanesi; Lopes Junior, 2025); três abordam currículo e acessibilidade (Zerbato; Mendes, 2018; Costa-Renders; Ribeiro; Sousa, 2024; Godim, 2025); dois examinam práticas pedagógicas e condições institucionais (Carvalho; Nascimento, 2015; Finatto; Schmidt, 2025); dois oferecem panorama da produção da área (Wuo, 2019; Souza; Borges, 2025); e dois tratam, respectivamente, das representações do autismo nas políticas públicas (Felisbino; Graff, 2024) e da relação família-escola (Cabral; Falcke; Marin, 2021). O Quadro 2 apresenta

a composição completa, com autoria, periódico, natureza metodológica e dimensão predominante de cada trabalho.

A explicitação integral do corpus cumpre função metodológica precisa neste delineamento. Como a seleção foi intencional, e não exaustiva, a validade das interpretações não decorre da abrangência da busca, mas da possibilidade de que o leitor examine o conjunto efetivamente analisado, avalie sua pertinência em relação ao problema formulado e identifique eventuais ausências significativas. Reconhece-se, nesse sentido, que trabalhos pertinentes publicados no período podem não ter sido contemplados, e que um corpus distinto poderia produzir ênfases distintas — limite que é retomado nas considerações finais.

Quadro 2 – Corpus analisado (2015-2025)

Autoria e ano	Periódico	Natureza	Dimensão predominante
Carvalho e Nascimento (2015)	Revista Educação Especial	Empírica (survey)	Acesso e condições institucionais
Schmidt et al. (2016)	Psicologia: Teoria e Prática	Análise secundária de dados	Formação e percepção docente
Zerbato e Mendes (2018)	Educação Unisinos	Teórica	Currículo e acessibilidade (DUA)
Wuo (2019)	Saúde e Sociedade	Estado do conhecimento	Panorama da produção
Camargo et al. (2020)	Educação em Revista	Empírica (entrevistas)	Formação docente
Cabral, Falcke e Marin (2021)	Revista Brasileira de Educação Especial	Empírica (qualitativa)	Relação família-escola
Costa-Renders, Ribeiro e Sousa (2024)	Revista Profissão Docente	Teórico-analítica	Currículo e acessibilidade (DUA)
Felisbino e Graff (2024)	Cadernos de Pesquisa	Documental	Políticas públicas e representações
Dalanesi e Lopes Junior (2025)	Revista Educação Especial	Revisão	Formação docente
Finatto e Schmidt (2025)	Práxis Educacional	Empírica/analítica	Práticas pedagógicas
Godim (2025)	Revista Teias	Documental	Políticas curriculares
Souza e Borges (2025)	Psicologia Escolar e Educacional	Revisão	Panorama da produção

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

2.5 Procedimento de análise

O material foi submetido à análise de conteúdo temática, na perspectiva de Bardin (2016), organizada em três momentos. A pré-análise consistiu na leitura flutuante dos doze textos e na constituição de fichas de registro contendo objetivo, delineamento, principais achados e posicionamento teórico de cada trabalho. A exploração do material envolveu a

codificação de unidades de significado relativas às três dimensões de interesse, com identificação de recorrências e de proposições divergentes. O tratamento dos resultados resultou na construção de quatro categorias temáticas, elaboradas a posteriori a partir do próprio material, e não definidas previamente: acesso ampliado e permanência frágil; formação docente entre a falta e a construção de saberes; práticas pedagógicas da técnica isolada ao planejamento intencional; e acessibilidade curricular do ajuste individual ao desenho antecipado.

Reconhece-se, como limite inerente ao delineamento, que a análise de conteúdo conduzida por pesquisadora única está sujeita a vieses interpretativos que a codificação por pares reduziria. A explicitação integral do corpus e dos critérios que orientaram sua composição busca compensar parcialmente essa limitação, ao submeter as interpretações a escrutínio externo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Do modelo médico ao modelo social: bases conceituais da inclusão escolar

Compreender o que a literatura recente afirma sobre a escolarização de estudantes autistas exige recuperar as coordenadas conceituais que organizam o campo da educação inclusiva. A mais decisiva delas diz respeito ao deslocamento entre dois modelos de compreensão da deficiência.

No modelo médico, historicamente hegemônico, a deficiência é atributo do indivíduo, e a intervenção educacional se orienta para a correção, a reabilitação ou a compensação de um déficit. Sassaki (1997) demarcou a passagem desse paradigma para o modelo social, no qual a deficiência resulta da interação entre características do sujeito e barreiras impostas pelo ambiente. A consequência pedagógica dessa mudança é considerável: se a barreira é ambiental, a resposta educacional deixa de recair sobre o estudante e passa a incidir sobre a organização da escola.

Vygotsky (1997), em seus estudos sobre defectologia, antecipou aspectos centrais dessa discussão ao sustentar que o desenvolvimento de crianças com deficiência não se reduz a uma versão diminuída do desenvolvimento típico, mas segue vias qualitativamente distintas, mediadas socialmente. A formulação tem alcance direto sobre a escolarização de estudantes autistas: o problema pedagógico não consiste em aproximar o estudante de um padrão, e sim em identificar as vias de mediação que lhe permitam acessar os conteúdos culturais.

No debate brasileiro, Mantoan (2006) situou a inclusão como reorganização estrutural da escola, e não como conjunto de adaptações destinadas a alguns. Mendes (2006), examinando a radicalização das posições no país, chamou atenção para o risco de que a defesa da inclusão se convertesse em discurso normativo desacompanhado de condições concretas de realização — advertência que, quase duas décadas depois, permanece pertinente diante dos dados de matrícula. Pletsch (2014), por sua vez, evidenciou que políticas de acesso desacompanhadas de diferenciação curricular tendem a produzir permanência sem aprendizagem.

Booth e Ainscow (2011) oferecem instrumento conceitual útil para essa leitura ao decompor a inclusão em três dimensões articuladas: culturas, políticas e práticas. Escolas podem avançar em uma delas e permanecer estagnadas nas demais; políticas de matrícula podem coexistir com culturas capacitistas e práticas homogêneas. Essa tríade é mobilizada, neste artigo, como chave de leitura dos achados apresentados na seção de resultados.

3.2 Transtorno do Espectro Autista: da descrição clínica à leitura pedagógica

A descrição inaugural do autismo, formulada por Kanner (1943) a partir de onze casos clínicos, situou a condição no campo psiquiátrico e assim permaneceu por décadas. A quinta edição revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais consolidou a noção de espectro, organizando o diagnóstico em torno de dois domínios — comunicação e interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades — e de três níveis de necessidade de apoio (APA, 2022).

Para a Educação, o dado relevante da noção de espectro é negativo antes de ser positivo: ela invalida a possibilidade de protocolos pedagógicos uniformes. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem demandar mediações inteiramente distintas. Camargo e Bosa (2009), ao revisarem criticamente a literatura sobre competência social e inclusão, já observavam a escassez de estudos e as limitações metodológicas dos existentes, apontando que a convivência com pares em ambientes menos restritivos constitui condição favorável, embora não suficiente, ao desenvolvimento social.

O ponto de tensão que atravessa o campo diz respeito ao uso escolar do diagnóstico. Quando a categoria diagnóstica organiza a leitura pedagógica, o risco é a produção do que Felisbino e Graff (2024) descrevem como efeitos de nomeação: modos de designar o autismo que condicionam o que se espera do estudante e, por consequência, o que lhe é oferecido. A leitura pedagógica que este artigo assume não descarta a informação clínica, mas a subordina

à pergunta propriamente educacional — quais barreiras impedem a participação deste estudante nesta atividade, neste currículo, nesta escola.

3.3 Formação docente na perspectiva inclusiva

A formação docente ocupa posição recorrente no debate sobre inclusão, o que não significa que seja tratada de modo homogêneo. Predomina, na produção brasileira, o registro da insuficiência: professores relatam não ter sido preparados, e a pesquisa reitera o relato. Camargo et al. (2020), a partir de entrevistas com dezenove professores da rede pública de Pelotas, matizaram esse registro ao indicar que a demanda docente não é por formação genérica sobre autismo, e sim por orientações focadas em dois eixos operacionais: como lidar com manifestações comportamentais e como ensinar e avaliar.

A distinção é analiticamente relevante. Formação sobre o transtorno e formação para o ensino são coisas diferentes, e a primeira não produz automaticamente a segunda. Schmidt et al. (2016), sintetizando dados de seis pesquisas envolvendo trinta e oito professores, identificaram que o conhecimento declarado sobre o TEA convivia com dificuldades persistentes de tradução pedagógica desse conhecimento.

Há ainda uma dimensão frequentemente ausente do debate: a formação docente é discutida majoritariamente como atributo individual do professor, quando as condições institucionais — tempo de planejamento, apoio da coordenação, articulação com o Atendimento Educacional Especializado, estabilidade de vínculo — determinam em larga medida a possibilidade de conversão de conhecimento em prática. Essa é uma das tensões retomadas na análise dos resultados.

3.4 Currículo, acessibilidade e Desenho Universal para a Aprendizagem

O Desenho Universal para a Aprendizagem constitui-se como quadro de princípios voltado à concepção antecipada de situações de ensino acessíveis, organizado em torno de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão (CAST, 2018). Sua premissa é a de que a variabilidade entre aprendizes é a regra, e não a exceção, de modo que o planejamento deve incorporá-la desde o início.

Zerbato e Mendes (2018) explicitaram o argumento pedagógico e também pragmático do DUA no contexto brasileiro: a lógica da adaptação individual impõe ao professor trabalho duplo — um planejamento para a turma e outro para o estudante público-alvo da Educação Especial —, o que torna a prática inclusiva insustentável no cotidiano. Um desenho previamente flexível reduz a necessidade de ajustes personalizados custosos.

É preciso, contudo, resistir à leitura do DUA como técnica de simplificação. Acessibilidade curricular não significa redução de expectativas, mas diversificação das vias de acesso ao conhecimento e de demonstração da aprendizagem. Godim (2025) argumenta nessa direção ao sustentar que as políticas curriculares destinadas a estudantes com TEA precisam considerar tempos, ritmos e condições diversas, sem produzir itinerários escolares empobrecidos. A distinção entre flexibilizar o percurso e reduzir o currículo é, como se verá, um dos pontos em que a literatura analisada é mais assertiva no plano normativo e mais escassa no plano da documentação empírica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização do corpus analisado

O corpus reúne doze artigos publicados entre 2015 e 2025, com distribuição temporal desigual: dois trabalhos concentram-se no triênio 2015-2017, três no intervalo 2018-2021 e sete entre 2024 e 2025. Essa concentração recente é, em si, um achado. Mais da metade da produção selecionada foi publicada nos dois últimos anos do recorte, o que sugere que o crescimento das matrículas registrado pelo Censo Escolar encontra correspondência em um adensamento da produção acadêmica — ainda que com defasagem temporal considerável entre o fenômeno escolar e sua investigação.

Quanto à natureza metodológica, o corpus divide-se entre quatro estudos empíricos, três análises documentais, duas revisões, duas produções teóricas ou teórico-analíticas e um estado do conhecimento. Chama atenção que os estudos empíricos disponíveis se concentrem na escuta de professores, e não na observação de práticas ou na análise de percursos escolares de estudantes. Trata-se de uma escolha metodológica legítima, mas que produz um efeito específico sobre o conhecimento disponível: sabe-se bastante sobre o que os professores dizem enfrentar e comparativamente pouco sobre o que efetivamente ocorre na sala de aula.

Quanto ao foco temático, quatro trabalhos privilegiam a formação docente, três o currículo e a acessibilidade, dois as práticas pedagógicas, dois o panorama da produção e um a relação família-escola. A distribuição sugere que a dimensão curricular, historicamente menos tratada, ganhou espaço no período recente, o que se associa à consolidação do Desenho Universal para a Aprendizagem como referência no debate brasileiro.

4.2 Acesso ampliado, permanência frágil

A primeira categoria organiza os achados relativos à distância entre matrícula e participação. O crescimento de 44,4% no número de matrículas entre 2023 e 2024 (INEP, 2025) constitui o pano de fundo de toda a produção recente, mas a leitura desse dado pela literatura é consistentemente cautelosa.

Carvalho e Nascimento (2015), investigando escolas privadas de Teresina, identificaram necessidades de adequação curricular, ambiental e metodológica que as instituições reconheciam sem, contudo, terem equacionado. Wuo (2019), em levantamento de teses e dissertações, observou que a produção acadêmica tendia a se organizar em torno do acesso e do diagnóstico, dedicando menor atenção às condições de permanência e aprendizagem. Souza e Borges (2025) reiteram o ponto ao apontar que boa parte do conhecimento disponível sobre autismo e escolarização é produzido fora do campo educacional.

Lida à luz da tríade proposta por Booth e Ainscow (2011), essa convergência sugere um desenvolvimento assimétrico. As políticas de acesso avançaram de modo inequívoco, sustentadas por um arcabouço normativo consolidado entre 1996 e 2021. As práticas avançaram de modo desigual e pouco documentado. As culturas escolares, dimensão menos visível e mais difícil de transformar, aparecem na literatura sobretudo por meio de seus efeitos — percepções docentes reticentes, expectativas rebaixadas, atividades paralelas ao currículo comum.

Cabe, aqui, uma ressalva de ordem interpretativa que a própria literatura nem sempre explicita. O aumento das matrículas não decorre exclusivamente da ampliação do acesso: ele reflete também mudanças nos critérios diagnósticos consolidados no DSM-5 (APA, 2022), maior disponibilidade de serviços de avaliação e ampliação do reconhecimento social da condição. Atribuir integralmente a variação a políticas educacionais é, portanto, inferência frágil — e ela aparece com alguma frequência em textos da área, inclusive em publicações recentes.

4.3 Formação docente: entre o discurso da falta e a construção de saberes

A segunda categoria reúne os achados sobre formação docente, dimensão presente em quase todos os trabalhos do corpus, ainda que com graus distintos de aprofundamento.

O registro dominante é o da insuficiência formativa. Dalanesi e Lopes Junior (2025) situam a ampliação das matrículas como fator que expõe os limites da preparação docente para compreender o transtorno e planejar estratégias adequadas. Schmidt et al. (2016) já

haviam identificado, em síntese de seis pesquisas, que professores relatavam conhecimento sobre a condição sem correspondente segurança quanto ao que fazer pedagogicamente.

Camargo et al. (2020) introduzem, contudo, uma inflexão importante nesse registro. Ao entrevistarem professores da rede pública, os autores identificaram que a demanda formativa não é por informação geral sobre autismo — frequentemente já disponível —, mas por orientação focada em dois problemas concretos: o manejo de situações comportamentais e a operacionalização do ensino e da avaliação. A conclusão dos autores aponta para formações menos genéricas e mais ancoradas nas necessidades identificadas pelos próprios docentes.

Essa inflexão permite formular uma crítica que a literatura analisada raramente explicita. O enunciado da falta de formação, quando repetido sem qualificação, funciona como explicação de baixo custo analítico: ele localiza o problema em um sujeito — o professor despreparado — e dispensa o exame das condições institucionais que tornam a prática inclusiva inviável mesmo para professores formados. Nenhum dos trabalhos do corpus examina sistematicamente variáveis como razão professor-estudante, tempo remunerado de planejamento, estabilidade do vínculo docente ou existência efetiva de sala de recursos multifuncionais em funcionamento. A formação aparece, assim, como resposta a um problema cujos determinantes permanecem parcialmente fora de análise.

Há uma segunda ausência relevante. A formação continuada é discutida majoritariamente em termos de conteúdo — o que os professores precisariam saber —, e não em termos de dispositivo formativo. Modalidades como supervisão pedagógica sistemática, estudo de caso em equipe, ensino colaborativo entre professor regente e professor do Atendimento Educacional Especializado, ou observação entre pares, são mencionadas de passagem, sem que se documente sua implementação ou seus resultados no contexto brasileiro.

4.4 Práticas pedagógicas: da técnica isolada ao planejamento intencional

A terceira categoria organiza os achados relativos às estratégias de ensino descritas na literatura. Finatto e Schmidt (2025) constituem a referência mais direta do corpus nesse âmbito, ao analisarem práticas pedagógicas destinadas a estudantes autistas sob a chave das práticas baseadas em evidências, identificando recursos como apoio visual, reforçamento, análise de tarefas, modelagem, intervenção mediada por pares e comunicação alternativa e aumentativa.

O apoio visual aparece como a estratégia mais recorrente. Sua função pedagógica é a de tornar previsível a organização do tempo e das tarefas escolares, o que reduz a demanda de

processamento associada à antecipação. Quadros de rotina, sequências ilustradas e sistemas de cartões são os recursos mais citados. Importa observar, porém, que a eficácia atribuída a esses recursos na literatura brasileira é largamente derivada de estudos internacionais; documentação empírica sobre seu uso em escolas brasileiras, com registro sistemático de efeitos, permanece escassa no corpus analisado.

A comunicação alternativa e aumentativa ocupa posição correlata. Sua incorporação implica reconhecer que a participação curricular não depende da resposta oral, ampliando as formas legítimas de expressão da aprendizagem. Já a mediação entre pares aparece como estratégia de potencial inclusivo, condicionada, contudo, à orientação docente: sem planejamento, a mediação pode converter-se em tutela, deslocando colegas para uma função de cuidado que não lhes cabe.

O ponto de maior fragilidade da literatura analisada, nesta categoria, é a desarticulação entre estratégia e currículo. As práticas são descritas majoritariamente como recursos de acesso e de manejo — o estudante compreende a rotina, comunica-se, permanece na atividade —, e apenas raramente como mediações para a apropriação de conteúdos escolares específicos. Não se identificou, no corpus, estudo que documentasse o uso dessas estratégias no ensino de um objeto de conhecimento determinado, com registro dos aprendizados alcançados.

Essa lacuna tem consequência conceitual, e não apenas metodológica. Ela mantém a discussão sobre práticas pedagógicas para estudantes com TEA em um registro comportamental e organizacional, deixando pouco explorada a pergunta que a perspectiva vygotskiana coloca no centro: por quais vias de mediação este estudante acessa este conteúdo? Enquanto essa pergunta permanecer secundária, a inclusão corre o risco de ser avaliada pelo grau de adequação do estudante à rotina escolar, e não pelo que ele aprendeu.

4.5 Acessibilidade curricular: do ajuste individual ao desenho antecipado

A quarta categoria reúne os achados sobre currículo e acessibilidade, dimensão que registra o crescimento mais expressivo no período recente do recorte.

Godim (2025) sustenta que as políticas curriculares voltadas a estudantes autistas precisam incorporar tempos, ritmos e condições cognitivas, sociais, motoras e comportamentais diversas, evitando a padronização de itinerários. Costa-Renders, Ribeiro e Sousa (2024) argumentam que o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para a superação de práticas segregadoras ao propor múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Zerbato e Mendes (2018) haviam formulado o argumento pragmático

correspondente: o desenho previamente flexível reduz a necessidade de adaptações individuais custosas, que oneram o professor e frequentemente inviabilizam a prática inclusiva.

Há, entre esses trabalhos, convergência normativa quase completa. E é precisamente essa convergência que merece exame crítico. Os três textos operam em registro propositivo: eles argumentam que o DUA deveria orientar o planejamento, e fundamentam a proposição em termos teóricos e legais. Nenhum deles documenta implementação em escolas brasileiras de Educação Básica com estudantes autistas, com registro de condições de viabilidade, obstáculos encontrados ou efeitos observados.

O DUA aparece, portanto, no corpus analisado, como horizonte normativo consolidado e como prática empírica pouco documentada. Esse descompasso não invalida a proposta — que dispõe de fundamentação consistente e de literatura internacional acumulada (CAST, 2018) —, mas delimita o que se pode afirmar a partir da produção brasileira recente: sabe-se por que o DUA é defendido; sabe-se consideravelmente menos sobre o que acontece quando uma escola brasileira tenta implementá-lo com os recursos de que dispõe.

Um segundo achado desta categoria merece registro. A distinção entre flexibilização e simplificação curricular é afirmada com clareza em todos os trabalhos que tratam do tema, o que sugere tratar-se de preocupação consolidada no campo. Contudo, a literatura analisada não oferece critérios operacionais para distingui-las na prática. Não se identificaram, no corpus, parâmetros que permitissem a uma equipe pedagógica avaliar se determinada adequação preserva ou empobrece o direito ao conhecimento — o que transfere a decisão para o julgamento situado do professor, sem instrumentos de apoio.

4.6 Convergências, tensões e silêncios da produção analisada

A leitura conjunta das quatro categorias permite formular três observações de ordem mais geral sobre o estado do conhecimento examinado.

A primeira diz respeito ao equilíbrio entre registro normativo e registro empírico. O corpus é substancialmente mais forte ao afirmar o que a escola deveria fazer do que ao documentar o que a escola faz e com que resultados. Sete dos doze trabalhos operam predominantemente em registro propositivo, documental ou teórico. Essa configuração é compreensível em um campo cuja consolidação normativa é recente, mas produz um risco identificável: a reiteração de proposições que, por repetição, adquirem estatuto de achado sem terem sido submetidas a verificação.

A segunda observação refere-se ao lugar do estudante autista na produção analisada. Ele aparece, no corpus, quase invariavelmente como objeto do trabalho pedagógico e como referência para o planejamento de terceiros. Nenhum dos doze trabalhos incorpora a perspectiva do próprio estudante sobre sua escolarização — o que ele identifica como obstáculo, o que reconhece como apoio efetivo, como avalia sua participação. Cabral, Falcke e Marin (2021) aproximam-se dessa dimensão ao investigar percepções de famílias e professoras, mas a voz do estudante permanece ausente. Considerando que parcela expressiva dos estudantes com TEA na Educação Básica é plenamente capaz de formular avaliações sobre sua experiência escolar, essa ausência constitui lacuna metodológica e também ética.

A terceira observação diz respeito à articulação entre as três dimensões investigadas. Elas aparecem, na produção analisada, majoritariamente em separado: estudos sobre formação não examinam currículo; estudos sobre currículo não documentam práticas; estudos sobre práticas não discutem as condições formativas que as tornariam sustentáveis. Essa fragmentação reproduz, no plano da pesquisa, a mesma desarticulação que a literatura critica no plano da escola. A convergência entre os achados de Dalanesi e Lopes Junior (2025), Finatto e Schmidt (2025) e Godim (2025) só se torna visível quando os trabalhos são lidos em conjunto — operação que os próprios textos não realizam.

Dessas observações decorre o principal argumento deste artigo. A produção brasileira recente sobre inclusão de estudantes com TEA na Educação Básica consolidou um consenso normativo robusto e uma base empírica comparativamente frágil. O campo sabe, com considerável clareza, o que defender. Sabe menos sobre o que funciona, em que condições e a que custo institucional. Enquanto essa assimetria persistir, o crescimento das matrículas seguirá sendo interpretado à luz de proposições que, embora bem fundamentadas, permanecem largamente não verificadas no contexto das escolas brasileiras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve por objetivo sistematizar e interpretar, em categorias analíticas, o modo como a produção científica brasileira publicada entre 2015 e 2025 caracteriza as práticas pedagógicas, a formação docente e a acessibilidade curricular na escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica. Para tanto, procedeu-se a revisão narrativa de um corpus intencionalmente composto por doze artigos revisados por pares, complementada pela análise de sete documentos normativos.

Quanto ao primeiro objetivo específico, a caracterização do corpus revelou concentração acentuada da produção nos dois últimos anos do recorte, predominância de estudos que tomam o professor como fonte de dados e crescimento recente da dimensão curricular. No que se refere ao segundo, verificou-se que a formação docente é problematizada predominantemente pela chave da insuficiência, com a inflexão relevante introduzida por Camargo et al. (2020), que deslocam a demanda formativa da informação sobre o transtorno para a operacionalização do ensino e da avaliação. Quanto ao terceiro, constatou-se que as práticas descritas na literatura concentram-se em recursos de acesso e manejo, permanecendo pouco articuladas ao ensino de conteúdos curriculares específicos. Em relação ao quarto, identificou-se que a acessibilidade curricular e o Desenho Universal para a Aprendizagem dispõem de sustentação teórica e normativa consolidada, sem documentação empírica correspondente sobre implementação em escolas brasileiras.

O quinto objetivo específico — apontar lacunas que orientem pesquisas futuras — articula-se diretamente à contribuição que este estudo pretende oferecer. Três lacunas se destacam. A primeira é a ausência de estudos que documentem o uso de estratégias pedagógicas no ensino de objetos de conhecimento determinados, com registro dos aprendizados alcançados. A segunda é a inexistência, no corpus, de investigações sobre implementação do DUA em contextos escolares brasileiros reais, com suas condições e obstáculos. A terceira, e possivelmente a mais significativa, é a ausência da perspectiva do próprio estudante autista sobre sua escolarização.

Retomando o problema que orientou a investigação, pode-se afirmar que a produção brasileira recente evidencia um campo em que a consolidação normativa precedeu, e em larga medida ainda supera, a produção de evidências pedagógicas. As concepções são inclusivas; as barreiras são nomeadas com precisão; as práticas recomendadas dispõem de fundamentação. O que permanece insuficientemente documentado é o que ocorre quando essas proposições encontram as condições concretas das escolas brasileiras — suas turmas numerosas, seus vínculos docentes instáveis, seus tempos de planejamento reduzidos.

Os limites deste estudo devem ser explicitados. A revisão restringiu-se a artigos em língua portuguesa publicados em periódicos, excluindo teses, dissertações, capítulos e produção internacional, o que reduz o alcance das inferências. A seleção do corpus foi intencional e não exaustiva: trabalhos pertinentes publicados no período podem não ter sido contemplados, e um conjunto distinto de estudos poderia produzir ênfases diferentes das aqui apresentadas. A opção pela revisão narrativa, adequada à heterogeneidade do material reunido, não comporta os procedimentos de avaliação padronizada de qualidade próprios das

revisões sistemáticas. A codificação foi conduzida por única pesquisadora, sem verificação por pares. E, sobretudo, trata-se de estudo sobre textos: nada do que aqui se afirma constitui evidência sobre o que ocorre nas escolas brasileiras.

Como agenda de pesquisa, sugere-se a realização de estudos empíricos longitudinais que acompanhem percursos escolares de estudantes com TEA ao longo de etapas da Educação Básica; investigações sobre ensino colaborativo entre professor regente e professor do Atendimento Educacional Especializado, com documentação de condições de viabilidade; pesquisas participativas que incorporem a perspectiva dos estudantes autistas; e estudos que examinem a implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem em escolas públicas brasileiras, atentos tanto aos seus efeitos quanto às condições institucionais que a viabilizem ou a impedem.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR. 5. ed., text revision. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 14 maio 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: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 14 maio 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: Presidência da

República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 14 maio 2026.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 27, p. 493-508, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0104. Acesso em: 14 maio 2026.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/6wxJcRkGQmyzGjZ6qKQmyZm/. Acesso em: 14 maio 2026.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; SILVA, Gabriela Lopes da; CRESPO, Roberta Oliveira; OLIVEIRA, Carolina Rodrigues de; MAGALHÃES, Sabrina Lourenço. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698214220. Acesso em: 14 maio 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, set./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X17327. Acesso em: 14 maio 2026.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines: version 2.2. Wakefield: CAST, 2018. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org. Acesso em: 14 maio 2026.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; RIBEIRO, Maria Carolina França; SOUSA, Cristiane Nunes de Oliveira. A inclusão escolar dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA): contribuições do DUA para a superação da segregação na escola. Revista Profissão Docente, Uberaba, v. 24, n. 49, 2024. DOI: https://doi.org/10.31496/rpd.v24i49.1593. Acesso em: 14 maio 2026.

DALANESI, Viviane Teles Vidal; LOPES JUNIOR, Jair. Formação docente: desafios frente à escolarização dos estudantes com TEA. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, n. 1, e90276, 2025. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X90276. Acesso em: 14 maio 2026.

FELISBINO, Camila; GRAFF, Patrícia. Autismo e políticas públicas brasileiras: nomeações, representações e ausências. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 54, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980531410617. Acesso em: 14 maio 2026.

FINATTO, Mariele; SCHMIDT, Carlo. Práticas pedagógicas para alunos com autismo: uma análise à luz das práticas baseadas em evidências. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, e13618, 2025. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v21i52.13618. Acesso em: 14 maio 2026.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. Logeion: Filosofia da Informação, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Acesso em: 14 maio 2026.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GODIM, Suelen Tavares. Políticas curriculares para estudantes com TEA: itinerâncias de escolarização. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 26, n. 80, p. 304-321, 2025. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2025.81099. Acesso em: 14 maio 2026.

INEP. Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 23 abr. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 14 maio 2026.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child, v. 2, p. 217-250, 1943.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002. Acesso em: 14 maio 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, set./dez. 2013. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X10178. Acesso em: 14 maio 2026.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. 2. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016. Acesso em: 14 maio 2026.

SOUZA, Francisnaide dos Santos; BORGES, Viviane. Autismo e inclusão escolar: o que indicam pesquisas na área da saúde? Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 29, e267944, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539-2025-267944. Acesso em: 14 maio 2026.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. Obras escogidas V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

WUO, Andrea Soares. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 28, n. 3, p. 210-223, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-12902019170783. Acesso em: 14 maio 2026.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04. Acesso em: 14 maio 2026.