ISSN: 2358-8829

# INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Desafios relacionados aos diferentes níveis de suporte

Fernanda Garcia Dragan [1]

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um avanço na garantia do direito à escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas, fundamentando-se nos princípios da igualdade de oportunidades, da acessibilidade e do respeito à diversidade humana. No Brasil, as políticas públicas contribuíram para o reconhecimento do direito de estudantes com deficiência à educação em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015). Entretanto, a efetivação da inclusão ultrapassa a garantia da matrícula, exigindo condições que assegurem acesso, permanência, participação e aprendizagem.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios relacionados à diversidade de características cognitivas, comunicacionais, comportamentais e sensoriais. O transtorno é classificado em três níveis de suporte (1, 2 e 3), conforme a intensidade das necessidades de apoio. Contudo, essa classificação não determina, isoladamente, as capacidades acadêmicas dos estudantes, tornando necessário considerar suas características individuais e potencialidades na organização das práticas pedagógicas (PEREIRA *et al.*, 2026).

Apesar dos avanços legais, persistem barreiras à implementação da educação inclusiva, destacando-se a insuficiência de formação continuada voltada às demandas da sala de aula, a disponibilidade limitada de profissionais especializados, a escassez de recursos pedagógicos e as condições estruturais inadequadas. Além disso, ambientes com excesso de ruídos e estímulos sensoriais podem dificultar a participação de estudantes autistas. Essas barreiras apresentam natureza multifatorial e não podem ser atribuídas exclusivamente aos professores, às famílias ou aos estudantes.

[1] Licenciada em Ciências Biológicas da Universidade de Santo Amaro (UNISA-SP), Doutora em Aquicultura pela Universidade Nilton Lins (AM), Professora de Ciências da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e de Biologia da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM). E-mail: fernanda.dragan@prof.am.gov.br.

Entre os desafios pedagógicos, destacam-se as adaptações curriculares inadequadas e a dificuldade de identificar as habilidades acadêmicas efetivamente desenvolvidas. A simplificação excessiva de atividades, sem objetivos progressivos de aprendizagem, pode limitar o desenvolvimento dos estudantes (VICENTE & GONZALES, 2026). Somam-se a isso as dificuldades de implementação de avaliações pedagógicas iniciais e acompanhamento contínuo, necessárias para orientar intervenções individualizadas e evitar a progressão escolar sem a consolidação de habilidades fundamentais.

Diante desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios relacionados à inclusão de estudantes com TEA na educação básica, considerando os diferentes níveis de suporte e as limitações estruturais e pedagógicas das instituições escolares. A análise fundamenta-se em experiências docentes no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, buscando discutir as barreiras à participação e à aprendizagem e a necessidade de condições institucionais que assegurem oportunidades efetivas de desenvolvimento acadêmico.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. Educação inclusiva: direitos garantidos e condições de implementação

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da diversidade humana e no direito à aprendizagem em condições de igualdade de oportunidades. No Brasil, esse princípio encontra respaldo na Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e na Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão. Esses instrumentos reconhecem o direito à educação e estabelecem responsabilidades relacionadas à acessibilidade, aos serviços especializados e às condições de desenvolvimento educacional.

Entretanto, as garantias legais não asseguram, isoladamente, a efetivação da inclusão. A UNESCO (2020) destaca a necessidade de enfrentar barreiras relacionadas às políticas públicas, à formação profissional, aos recursos e às práticas institucionais. Nessa perspectiva, a inclusão escolar ultrapassa a matrícula, envolvendo quatro dimensões fundamentais: acesso, permanência, participação e aprendizagem. A distância entre os direitos reconhecidos e as condições de implementação constitui, portanto, uma questão central para a análise crítica da educação inclusiva.

### 2.2. Transtorno do Espectro Autista, níveis de suporte e funções executivas

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos ou repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, podendo envolver particularidades sensoriais. Segundo o DSM-5-TR, são considerados três níveis de suporte: nível 1, que requer suporte; nível 2, suporte substancial; e nível 3, suporte muito substancial (American Psychiatric Association, 2022). Contudo, essa classificação não determina diretamente a capacidade intelectual ou acadêmica do aluno.

Entre os aspectos que podem interferir na aprendizagem, destacam-se as funções executivas, processos cognitivos relacionados à organização e à regulação de comportamentos direcionados a objetivos. Segundo Diamond (2013), incluem controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, fundamentais para habilidades como planejamento e resolução de problemas. Dificuldades nessas funções podem comprometer a organização de materiais, o acompanhamento de instruções sequenciais e a realização autônoma de tarefas. Entretanto, suas manifestações são heterogêneas e devem ser analisadas individualmente, considerando também as condições ambientais e os recursos de mediação disponíveis (PEREIRA *et al.*, 2026).

**2.3. Adaptações curriculares, avaliação pedagógica e progressão da aprendizagem**

As práticas pedagógicas inclusivas devem considerar as habilidades já desenvolvidas pelos estudantes e proporcionar oportunidades para a aquisição de novos conhecimentos. Nesse contexto, adaptar não significa apenas reduzir a complexidade dos conteúdos, mas promover acessibilidade e progressão da aprendizagem. As diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) destacam a importância de oferecer diferentes formas de engajamento, representação dos conhecimentos e expressão da aprendizagem (CAST, 2024).

Quando realizadas sem a identificação adequada do repertório acadêmico, as adaptações podem resultar em atividades excessivamente simplificadas ou repetitivas, limitando o desenvolvimento de novas habilidades. Por isso, a avaliação pedagógica inicial e o acompanhamento contínuo são fundamentais para identificar conhecimentos consolidados, habilidades em desenvolvimento e objetivos prioritários. O planejamento individualizado deve estabelecer metas progressivas, evitando a redução permanente das expectativas de aprendizagem.

No Brasil, o Decreto nº 12.686/2025, com alterações posteriores, reforça a importância do estudo de caso e do planejamento individualizado (Brasil, 2025). Instrumentos como

o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) podem orientar as intervenções, desde que sejam efetivamente utilizados e revisados periodicamente, com articulação entre os profissionais envolvidos.

### 2.4. Barreiras institucionais à efetivação da inclusão escolar

A implementação da educação inclusiva depende de condições que ultrapassam a atuação individual do professor (PEREIRA *et al.*, 2026). Formação continuada, profissionais especializados, recursos pedagógicos e organização dos espaços escolares são fundamentais para atender às diferentes necessidades educacionais. A UNESCO (2020) destaca a importância da preparação e do apoio aos profissionais, cuja insuficiência pode comprometer as adaptações curriculares e a mediação pedagógica.

As condições ambientais também influenciam a participação escolar. Ruídos intensos, excesso de estímulos visuais e movimentação constante podem constituir barreiras para estudantes com particularidades sensoriais. Ferreira e Mariotti (2024) discutem as relações entre dificuldades de integração sensorial e participação escolar de crianças com TEA, evidenciando a importância de considerar a acessibilidade sensorial na organização dos ambientes educacionais.

Outro desafio envolve a progressão escolar sem a consolidação de habilidades acadêmicas fundamentais. Quando desacompanhado de avaliação, planejamento e intervenções adequadas, o avanço entre os anos escolares pode ampliar a distância entre as exigências curriculares e as habilidades desenvolvidas. Assim, a efetivação da inclusão exige responsabilidade institucional compartilhada, formação profissional, recursos humanos, acessibilidade e acompanhamento pedagógico contínuo, garantindo oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

## 3 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, fundamentado em um relato de experiência docente. A análise baseia-se em observações realizadas ao longo de seis anos de atuação no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio da rede pública, envolvendo estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos níveis 1, 2 e 3 de suporte. Foram consideradas situações relacionadas à participação nas atividades escolares, às necessidades de mediação pedagógica, às adaptações curriculares e às condições estruturais e organizacionais das instituições de ensino.

As observações foram organizadas em cinco eixos de análise: formação docente e disponibilidade de suporte especializado; barreiras sensoriais e dificuldades de autorregulação; adaptações curriculares e progressão da aprendizagem; avaliação pedagógica individualizada; e progressão escolar diante de habilidades acadêmicas ainda não consolidadas. A discussão desses aspectos foi articulada à literatura científica e aos documentos normativos relacionados à educação inclusiva e às necessidades educacionais dos estudantes com TEA.

Embora as experiências analisadas estejam restritas à rede pública, reconhece-se que os desafios da inclusão também podem ocorrer em instituições privadas. Dessa forma, não se pretende estabelecer comparações entre redes de ensino, generalizar os resultados ou determinar relações causais. A análise busca discutir criticamente barreiras de natureza multifatorial, sem atribuir responsabilidade individual aos estudantes, às famílias ou aos profissionais da educação.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das experiências docentes desenvolvidas ao longo de seis anos, em turmas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da rede pública, permitiu identificar desafios relacionados à efetivação da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos três níveis de suporte. As situações observadas evidenciam que as dificuldades encontradas não se restringem às características individuais dos estudantes, mas envolvem também as condições pedagógicas, estruturais e organizacionais disponibilizadas pelas instituições de ensino. Para a discussão desses aspectos, foram estabelecidos cinco eixos de análise, considerando as barreiras que interferem na participação, na aprendizagem e no desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

### Formação docente e disponibilidade de suporte especializado

Um dos principais desafios identificados na prática docente refere-se à insuficiência de formação continuada direcionada às necessidades concretas da educação inclusiva (ALMEIDA, 2026). Embora os professores sejam responsáveis pelo planejamento e pela condução das atividades pedagógicas, nem sempre recebem preparação específica para identificar as habilidades acadêmicas dos estudantes com TEA, elaborar adaptações curriculares individualizadas ou desenvolver estratégias adequadas de mediação. Essa situação torna-se particularmente complexa quando existem estudantes com diferentes

necessidades de suporte em uma mesma turma, exigindo a organização simultânea de estratégias pedagógicas diversificadas.

A escassez de profissionais especializados e de apoio constitui outra dificuldade relevante. Em situações nas quais o estudante necessita de acompanhamento individualizado e esse suporte não está disponível, o professor precisa conciliar as demandas da turma com a necessidade de oferecer orientações e mediações específicas. Essa condição pode comprometer tanto a continuidade das intervenções pedagógicas direcionadas ao estudante com TEA quanto a organização das atividades coletivas. A dificuldade, portanto, não decorre da presença do estudante na classe comum, mas da ausência de condições suficientes para atender à diversidade de necessidades existentes.

Essas observações dialogam com a UNESCO (2020), que destaca a formação profissional e a disponibilidade de recursos como elementos fundamentais para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Nesse contexto, torna-se necessário compreender que a responsabilidade pela efetivação da inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor. A garantia de condições adequadas depende de políticas institucionais que assegurem formação continuada, planejamento colaborativo e recursos humanos compatíveis com as necessidades educacionais dos estudantes.

**Barreiras sensoriais e dificuldades de autorregulação**

Outro aspecto identificado refere-se às características sensoriais do ambiente escolar, particularmente à presença de ruídos intensos, movimentação constante e múltiplos estímulos simultâneos. Embora essas condições façam parte da rotina de muitas instituições, podem representar barreiras significativas para estudantes autistas que apresentam maior sensibilidade sensorial. O excesso de estímulos pode interferir na concentração, na autorregulação e na participação nas atividades pedagógicas, especialmente quando o ambiente não oferece possibilidades de adequação às necessidades individuais.

As dificuldades relacionadas às funções executivas também precisam ser consideradas na organização das práticas educacionais. Processos como planejamento, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva desempenham funções importantes na realização das atividades escolares (DIAMOND, 2013). Quando um estudante apresenta dificuldades nesses processos, tarefas que exigem organização de materiais, acompanhamento de instruções sequenciais ou transição entre diferentes atividades podem demandar estratégias adicionais de mediação. Essas necessidades podem ocorrer

em estudantes com diferentes níveis de suporte e não devem ser presumidas exclusivamente a partir da classificação diagnóstica.

A interação entre as características individuais e as condições ambientais evidencia a importância de compreender a acessibilidade para além dos aspectos físicos. Ferreira e Mariotti (2024) discutem a relação entre alterações no processamento sensorial e participação escolar de crianças com TEA, contribuindo para a compreensão das barreiras que podem estar presentes no cotidiano educacional. Dessa maneira, a organização de ambientes sensorialmente mais acessíveis, associada à utilização de estratégias de antecipação, organização das rotinas e adequação das atividades, constitui uma dimensão importante para favorecer a participação dos estudantes.

**Adaptações curriculares inadequadas e progressão da aprendizagem**

Entre as dificuldades pedagógicas identificadas, destaca-se a elaboração de atividades adaptadas que nem sempre correspondem às habilidades e às possibilidades de desenvolvimento dos estudantes (VICENTE & GONZALES, 2026). Em determinadas situações, a adaptação curricular é compreendida predominantemente como simplificação dos conteúdos, resultando em propostas excessivamente fáceis, repetitivas ou pouco desafiadoras. Embora a redução da complexidade possa ser necessária em alguns momentos, sua utilização sem critérios pedagógicos individualizados pode limitar as oportunidades de aquisição de novas habilidades.

A adaptação curricular precisa considerar não apenas aquilo que o estudante apresenta dificuldade para realizar, mas também os conhecimentos que já domina e as habilidades que pode desenvolver mediante estratégias adequadas de ensino. A ausência de progressão planejada pode fazer com que atividades semelhantes sejam propostas repetidamente, sem objetivos que orientem o avanço da aprendizagem. Dessa forma, o estudante participa formalmente das tarefas escolares, mas nem sempre encontra oportunidades suficientes para ampliar seu repertório acadêmico.

Essa problemática pode ser discutida a partir das diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem, que enfatizam a necessidade de oferecer diferentes possibilidades de acesso, participação e expressão dos conhecimentos (CAST, 2024). Nessa perspectiva, adaptar não significa necessariamente diminuir as expectativas de aprendizagem, mas organizar condições para que os estudantes possam desenvolver suas capacidades por diferentes caminhos (VICENTE & GONZALES, 2026). Assim, práticas inclusivas precisam combinar acessibilidade, objetivos individualizados e desafios progressivos,

evitando tanto a imposição de exigências incompatíveis com as necessidades atuais quanto a manutenção de atividades abaixo das habilidades já consolidadas.

**Avaliação pedagógica individualizada e acompanhamento do desenvolvimento**

A identificação das habilidades acadêmicas efetivamente desenvolvidas pelos estudantes constitui outro desafio relevante. Os níveis de suporte do TEA fornecem informações sobre determinadas necessidades de apoio, mas não permitem estabelecer, isoladamente, quais conteúdos escolares o estudante domina ou quais habilidades ainda precisam ser desenvolvidas. Dessa forma, estudantes classificados no mesmo nível podem apresentar repertórios acadêmicos distintos, exigindo estratégias pedagógicas individualizadas.

As experiências docentes analisadas apontam para a importância de procedimentos sistemáticos de avaliação pedagógica inicial e acompanhamento contínuo. A ausência ou insuficiência desses procedimentos pode dificultar a definição de objetivos de aprendizagem, a seleção das adaptações necessárias e a identificação dos avanços obtidos. Sem informações organizadas sobre o desenvolvimento acadêmico, existe o risco de estabelecer propostas que não correspondam às necessidades reais do estudante, seja pela complexidade excessiva, seja pela repetição de habilidades anteriormente adquiridas.

Nesse contexto, instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) apresentam potencial para orientar o planejamento e a continuidade das intervenções pedagógicas. O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações posteriores, reforça a importância do estudo de caso e de instrumentos individualizados de planejamento educacional (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). Entretanto, a efetividade desses recursos depende de sua utilização como instrumentos de acompanhamento contínuo, e não apenas como documentos administrativos. Para isso, são necessárias condições institucionais que possibilitem a avaliação, o planejamento colaborativo, a implementação das estratégias e a revisão periódica dos objetivos estabelecidos.

**Progressão escolar e defasagem das habilidades acadêmicas**

A progressão dos estudantes entre os anos escolares, quando não acompanhada de intervenções pedagógicas que assegurem o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, representa outro desafio para a efetivação da inclusão. As experiências docentes consideradas neste estudo evidenciam a preocupação com situações nas quais estudantes frequentam etapas mais avançadas de escolarização sem terem consolidado conhecimentos fundamentais previstos para anos anteriores. Nessas circunstâncias, a

distância entre as habilidades efetivamente desenvolvidas e as exigências curriculares pode dificultar a participação nas atividades propostas para a turma (ALMEIDA, 2026). Essa problemática adquire maior complexidade quando o estudante necessita de adaptações curriculares significativas e de acompanhamento sistemático, mas a escola não dispõe de recursos suficientes para garantir a continuidade das intervenções. A progressão escolar, por si só, não constitui o problema central, uma vez que a permanência prolongada em determinada etapa também não assegura a aprendizagem. A questão fundamental está na necessidade de estabelecer estratégias que permitam avançar no percurso escolar sem interromper o desenvolvimento de habilidades ainda não consolidadas.

Nesse sentido, a efetivação da inclusão exige superar uma concepção centrada exclusivamente na matrícula, na frequência e na progressão administrativa dos estudantes. O direito à educação precisa contemplar também oportunidades efetivas de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e assegurando intervenções pedagógicas orientadas por objetivos individualizados (ALMEIDA, 2026). A ausência dessas condições pode contribuir para a manutenção de dificuldades acadêmicas ao longo da trajetória escolar, evidenciando a necessidade de maior articulação entre avaliação, planejamento curricular, acompanhamento especializado e políticas institucionais de apoio.

De maneira geral, os resultados da análise indicam que os desafios da inclusão escolar de estudantes com TEA apresentam caráter multifatorial, envolvendo a interação entre necessidades individuais, condições institucionais e organização das práticas pedagógicas. As diferenças entre os níveis de suporte tornam ainda mais evidente a necessidade de respostas educacionais individualizadas, sem que a classificação diagnóstica seja utilizada para estabelecer limites prévios ao desenvolvimento acadêmico. Assim, a construção de uma escola efetivamente inclusiva exige não apenas o reconhecimento do direito à educação, mas também a disponibilização de condições concretas para que esse direito seja exercido por meio da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências docentes desenvolvidas ao longo de seis anos no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio evidenciou desafios à efetivação da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar dos avanços legislativos, a garantia da matrícula não assegura, isoladamente, a participação e a aprendizagem. As dificuldades observadas apresentam natureza multifatorial, envolvendo especialmente a insuficiência de formação continuada, a disponibilidade limitada de profissionais especializados e as barreiras estruturais e sensoriais do ambiente escolar.

As experiências com estudantes dos três níveis de suporte reforçam a importância de considerar as necessidades e potencialidades individuais, sem estabelecer uma relação direta entre a classificação diagnóstica e a capacidade de aprendizagem. Nesse contexto, procedimentos sistemáticos de avaliação pedagógica inicial e acompanhamento contínuo são fundamentais para orientar adaptações curriculares e estabelecer objetivos progressivos, evitando a simplificação excessiva das atividades e favorecendo o desenvolvimento de novas habilidades.

Conclui-se que a inclusão escolar exige responsabilidade institucional e coletiva, não podendo depender exclusivamente dos esforços de professores, famílias ou estudantes. Sua efetivação requer políticas acompanhadas de investimentos em formação continuada, recursos humanos especializados, acessibilidade e planejamento pedagógico individualizado. Embora as observações estejam restritas à rede pública, os desafios discutidos podem estar presentes em outros contextos educacionais, cuja investigação merece aprofundamento. Assim, a inclusão deve ultrapassar o acesso e a permanência, garantindo condições concretas de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar, TEA, Níveis de Suporte, Adaptação Escolar.

## AGRADECIMENTOS

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) e à Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), por constituírem os espaços institucionais nos quais foram desenvolvidas as experiências docentes que fundamentaram este trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Cristina Garcia Salgado de. De dentro para fora: autismo e os desafios da educação inclusiva na formação de professores. **Revista Científica Multidisciplinar O Saber (RCMOS)**, v. 1, n. 1, 2026. DOI: https://doi.org/10.51473/rcmos.v1i1.2026.1987.

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

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: 9 nov. 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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 8 nov. 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: 8 nov. 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: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 8 nov. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html. Acesso em: 8 nov. 2026.

CAST. **CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 8 nov. 2026.

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013. DOI: https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750.

FERREIRA, Karina Stella Aoki; MARIOTTI, Milton Carlos. Impacto das disfunções de integração sensorial na participação escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão de escopo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X85765.

PEREIRA, Gerlany de Fátima dos Santos, DA SILVA, Erica Souza, JASCHKE, Ingrid de Oliveira, & ALVES JÚNIOR, Luiz Carlos de Castro. (2026). Educação inclusiva para estudantes com tea nível 3: desafios e estratégias para o desenvolvimento da aprendizagem. **Aurum Editora (e-Books),** 1282-1291. https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-091

UNESCO. **Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all. Acesso em: 8 nov. 2026.

VICENTE, Francimaura Miranda de Souza; GONZALES, Neidimar Vieira Lopes. Educação inclusiva: convivendo e aprendendo com um aluno com o Transtorno do Espectro Autista. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 29, p. 1-22, e-25636.015, 2026. DOI: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.29.25636.015.