ISSN: 2358-8829

INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALÉM DA PRESENÇA: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE UMA PESSOA COM TEA

Nicole Gabriele de Souza Cavalcanti[1]
Séfora Lima de Figueiredo[2]

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva representa um importante avanço na consolidação do direito à educação, ao reconhecer que todos os estudantes devem ter asseguradas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem nos diferentes níveis de ensino, independentemente de suas características ou necessidades específicas. No contexto das pessoas com deficiência, esse compromisso se fundamenta em dispositivos legais que orientam a construção de sistemas educacionais inclusivos, como a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), e a Lei nº 12.764/2012, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (BRASIL, 2012), reconhecendo a pessoa autista, para todos os efeitos legais, como pessoa com deficiência. Apesar dos avanços proporcionados por esse arcabouço normativo, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios relacionados à implementação de práticas pedagógicas que contemplem as singularidades dos estudantes.

Refletir sobre a trajetória educacional de uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige, inicialmente, compreender as características dessa condição. O TEA se caracteriza como uma condição do neurodesenvolvimento marcada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023). Em razão da natureza heterogênea do transtorno, o DSM-5-TR estabelece diferentes níveis de suporte, considerando a intensidade das necessidades apresentadas por cada indivíduo. Entre as pessoas classificadas no nível 1 de suporte, é comum que habilidades cognitivas preservadas e bom desempenho acadêmico coexistam com dificuldades

[1] Graduando do Curso de Psicologia do Centro Universitário Unifacisa - PB, nicolegcavalcanti@gamil.com;
[2] Professora Orientadora. Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Graduada e Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Docente do Curso de Bacharelado em Psicologia da Unifacisa. Endereço eletrônico: sefora.figueiredo@maisunifacisa.com.br;

ISSN: 2358-8829

relacionadas à interação social e à comunicação, circunstância que pode dificultar o reconhecimento de suas necessidades no ambiente escolar.

Compreender a inclusão escolar de estudantes com TEA exige considerar não apenas os aspectos legais que garantem seu direito à educação, mas também as experiências vivenciadas ao longo da escolarização. Embora a legislação represente um importante instrumento de garantia de direitos, sua efetivação depende da atuação de profissionais preparados para reconhecer as diferentes manifestações do autismo, desenvolver adaptações pedagógicas quando necessárias e promover ambientes escolares pautados na escuta, no acolhimento e no respeito às singularidades dos estudantes.

O presente artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido a partir de uma prática extensionista curricularizada realizada por estudantes do curso de Bacharelado em Psicologia do Centro Universitário Unifacisa. O estudo teve como objetivo refletir acerca dos desafios enfrentados por estudantes com deficiência ao longo da escolarização básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio), tomando como base a narrativa de uma psicóloga diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista de suporte 1, compartilhada durante uma roda de conversa. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e caráter descritivo, construído a partir das observações realizadas durante a atividade e das reflexões produzidas pelos estudantes, posteriormente articuladas ao referencial teórico sobre TEA, inclusão escolar e políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência.

As discussões evidenciaram que o desconhecimento acerca das manifestações do autismo por parte de escolas e profissionais da educação pode dificultar a identificação das necessidades educacionais de estudantes com TEA, especialmente daqueles que apresentam bom desempenho acadêmico. Em contrapartida, a experiência analisada revelou que adaptações pedagógicas, ainda que discretas, associadas à escuta sensível e ao acolhimento por parte da comunidade escolar, favorecem o sentimento de pertencimento e a participação ativa desses estudantes. Ao reunir essas reflexões, o trabalho reafirma que promover a inclusão escolar implica reconhecer as singularidades de cada estudante e construir condições que garantam não apenas sua presença na escola, mas também sua participação efetiva ao longo de toda a trajetória educacional.

METODOLOGIA

Este artigo apresenta um relato de experiência construído a partir de uma prática extensionista curricularizada realizada por estudantes do 4º período do curso de Bacharelado

em Psicologia do Centro Universitário Unifacisa. A experiência, desenvolvida no campo da Inclusão Escolar, foi analisada sob uma abordagem qualitativa e descritiva, considerando as reflexões produzidas durante a atividade. A atividade foi realizada em 04/03/2026, com o objetivo de proporcionar aos discentes um espaço de aproximação entre os conhecimentos teóricos discutidos em sala de aula e as vivências de pessoas com deficiência no contexto educacional, favorecendo reflexões acerca dos desafios e das possibilidades da educação inclusiva.

A experiência foi desenvolvida por meio de uma roda de conversa, com a participação de uma psicóloga diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de suporte 1, convidada para compartilhar sua trajetória ao longo da educação básica. Durante o encontro, a participante relatou experiências relacionadas ao processo de escolarização, às dificuldades de socialização, às estratégias de adaptação utilizadas no ambiente escolar, ao diagnóstico tardio e às repercussões desses aspectos em sua formação acadêmica e profissional. A atividade também possibilitou momentos de diálogo entre a convidada e os estudantes, permitindo o estabelecimento de relações entre os conteúdos discutidos na disciplina e as experiências apresentadas.

As reflexões apresentadas neste artigo foram elaboradas a partir das observações realizadas durante a atividade e das discussões promovidas entre os estudantes após a roda de conversa, sendo posteriormente articuladas à literatura científica sobre inclusão escolar e TEA. A análise concentrou-se na identificação de aspectos relacionados às barreiras e às possibilidades da inclusão escolar, buscando compreender de que maneira a experiência compartilhada dialoga com os pressupostos da educação inclusiva discutidos na literatura.

Este relato de experiência não teve como propósito produzir generalizações, mas refletir criticamente sobre uma vivência desenvolvida no contexto da extensão universitária, reconhecendo seu potencial para ampliar as discussões acerca da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e contribuir para a formação acadêmica de futuros profissionais da Psicologia.

REFERENCIAL TEÓRICO

Compreendendo o transtorno do espectro autista: conceitos fundamentais e níveis de suporte

Refletir sobre a inclusão escolar de estudantes autistas exige, antes de tudo, compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) para além de definições generalizantes.

ISSN: 2358-8829

Embora amplamente conhecido nos campos da saúde e da educação, o autismo não se manifesta de forma homogênea, mas reúne características que variam em intensidade, combinação e impacto sobre a vida de cada indivíduo. Essa diversidade faz com que a experiência de pessoas autistas seja marcada por diferentes necessidades, potencialidades e formas de interação com o ambiente, aspecto que torna indispensável uma compreensão sensível e individualizada, especialmente no contexto escolar.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), o Transtorno do Espectro Autista é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023). A utilização do termo espectro evidencia justamente a amplitude com que essas características podem se apresentar, reforçando que não existe um único perfil de pessoa autista e que as manifestações clínicas assumem diferentes configurações ao longo da vida.

Com o objetivo de orientar o processo diagnóstico e subsidiar o planejamento das intervenções, o DSM-5-TR organiza o transtorno em três níveis de suporte, definidos de acordo com o grau de assistência necessário para que a pessoa lide com as demandas relacionadas à comunicação social e à flexibilidade comportamental (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023). Entre eles, destaca-se o nível 1, denominado "necessita de suporte", caracterizado por dificuldades perceptíveis na interação social, apesar da preservação da linguagem verbal e de relativa autonomia nas atividades da vida diária.

No ambiente escolar, estudantes com TEA de suporte 1 frequentemente apresentam desempenho cognitivo e acadêmico compatível ou até superior ao esperado para sua faixa etária, característica que pode contribuir para que suas necessidades de apoio permaneçam pouco reconhecidas por professores e demais profissionais da educação. A ausência de comprometimentos intelectuais evidentes tende a reforçar a percepção equivocada de que esses estudantes não necessitam de adaptações pedagógicas ou acompanhamento específico. Como consequência, dificuldades relacionadas à interação social, à comunicação, à regulação emocional e ao enfrentamento das demandas do cotidiano escolar podem permanecer invisibilizadas, comprometendo experiências de pertencimento, participação e desenvolvimento. Compreender o TEA, portanto, implica ir além dos critérios diagnósticos: exige considerar as diferentes formas pelas quais o transtorno se manifesta e repercute na trajetória escolar de cada estudante.

ISSN: 2358-8829

Inclusão escolar como direito e compromisso educacional

A inclusão escolar se consolidou, nas últimas décadas, como um dos principais princípios orientadores das políticas educacionais brasileiras. Essa concepção desloca o foco da simples garantia de acesso à escola para a criação de condições que favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas singularidades e necessidades.

A consolidação dessa compreensão também foi acompanhada pelo fortalecimento de dispositivos legais voltados à garantia do direito à educação inclusiva. Entre eles, destaca-se a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que assegura o direito à educação em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, proíbe práticas discriminatórias e estabelece a oferta de adaptações razoáveis e de recursos de acessibilidade conforme as necessidades individuais de cada estudante (BRASIL, 2015). Ao reconhecer que a igualdade de oportunidades depende da eliminação de barreiras e da adoção de estratégias de apoio, a legislação reafirma que a inclusão deve ser compreendida como um processo permanente de transformação das práticas educacionais.

No que se refere às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 12.764/2012 representou um marco importante ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhecer, para todos os efeitos legais, a pessoa com TEA como pessoa com deficiência (BRASIL, 2012). Esse reconhecimento fortaleceu o acesso aos direitos já previstos na legislação brasileira, especialmente nas áreas da educação, saúde e assistência social. Posteriormente, a Lei nº 13.977/2020 instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), instrumento criado para facilitar a identificação da condição e ampliar o acesso prioritário a serviços e políticas públicas (BRASIL, 2020). Em conjunto, esses dispositivos evidenciam o avanço da legislação brasileira no reconhecimento das necessidades específicas das pessoas autistas e na ampliação das garantias destinadas à sua participação social.

Entretanto, a existência de um arcabouço legal consistente não assegura, por si só, a efetivação da inclusão escolar. A literatura aponta que a concretização dos direitos previstos em lei depende, sobretudo, da forma como esses princípios são incorporados ao cotidiano das instituições de ensino. Castro e Alves (2019) defendem que práticas pedagógicas inclusivas exigem investimento contínuo na formação docente, possibilitando que professores desenvolvam competências para reconhecer as diferentes formas de aprendizagem e

ISSN: 2358-8829

responder às demandas de uma sala de aula diversa. Essa compreensão é reforçada por Felisbino (2024), ao evidenciar que, embora as políticas públicas voltadas ao autismo tenham avançado significativamente nas últimas décadas, ainda persistem lacunas entre os direitos formalmente assegurados e sua materialização nas práticas escolares. Promover a inclusão, portanto, implica ir além do cumprimento da legislação. Exige o compromisso coletivo da comunidade escolar com a construção de práticas pedagógicas acessíveis, ambientes acolhedores e estratégias capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

A inclusão escolar de estudantes com TEA: entre barreiras e possibilidades

Os avanços observados na legislação brasileira representam um passo importante para a consolidação da educação inclusiva. Entretanto, a experiência cotidiana das escolas demonstra que a garantia formal de direitos nem sempre se traduz em práticas capazes de assegurar participação e pertencimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A literatura demonstra que a garantia do acesso à escola representa apenas uma das dimensões da inclusão, uma vez que a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes dependem da capacidade da comunidade escolar de reconhecer suas necessidades e responder a elas de maneira sensível e individualizada.

Entre as barreiras mais frequentemente descritas estão o desconhecimento sobre as diferentes manifestações do autismo e a insuficiente formação de profissionais da educação para lidar com essa diversidade. Andrade et al. (2024), ao sintetizarem evidências qualitativas acerca dos recursos educacionais destinados a estudantes com TEA, identificaram que a ausência de formação específica dificulta o reconhecimento das necessidades individuais e compromete a elaboração de estratégias pedagógicas compatíveis com as particularidades de cada estudante. Esses achados reforçam que a inclusão escolar não depende exclusivamente da existência de recursos materiais ou de dispositivos legais, mas também da preparação dos profissionais responsáveis por transformar esses direitos em práticas cotidianas.

Ao mesmo tempo, a literatura aponta que pequenas mudanças na prática pedagógica podem produzir impactos significativos na experiência escolar de estudantes autistas. Adaptações realizadas conforme as necessidades individuais, flexibilizações nos processos de ensino e avaliação e o estabelecimento de relações pautadas na escuta e no acolhimento contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento e ampliar as oportunidades de participação. Paoli e Machado (2024) também destacam que práticas pedagógicas sensíveis às

singularidades dos estudantes favorecem não apenas seu envolvimento nas atividades escolares, mas também a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

Um fenômeno central que permeia a escolarização de indivíduos com TEA de suporte 1 é a camuflagem social. Esta corresponde ao conjunto de estratégias utilizadas por pessoas autistas para ocultar ou minimizar características associadas ao transtorno durante as interações sociais. Esse comportamento é observado com maior frequência entre pessoas com TEA de suporte 1, especialmente meninas e mulheres, que frequentemente aprendem a reproduzir comportamentos considerados socialmente esperados como forma de evitar situações de exclusão, julgamento ou estigmatização.

Embora essas estratégias possam facilitar a adaptação em determinados contextos, também tendem a dificultar o reconhecimento das reais necessidades de apoio, retardando diagnósticos e contribuindo para que demandas importantes permaneçam invisíveis no ambiente escolar. Na infância e na adolescência, esse efeito costuma ser ainda mais acentuado, já que comportamentos de ocultação nessas fases da vida são comumente interpretados como timidez ou traços de personalidade, o que retarda ainda mais tanto o diagnóstico quanto a oferta de suporte pedagógico adequado. O uso contínuo desses mecanismos acarreta elevados custos emocionais, gerando esgotamento psíquico e ansiedade crônica.

Essa discussão aproxima-se diretamente da proposta deste estudo. Ao evidenciar que muitas dificuldades enfrentadas por estudantes autistas não são imediatamente perceptíveis, a literatura reforça que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como a presença do estudante na sala de aula ou o cumprimento de determinações legais. Promover uma educação verdadeiramente inclusiva implica reconhecer as diferentes formas de manifestação do autismo, valorizar as singularidades de cada trajetória e construir práticas pedagógicas capazes de favorecer participação, pertencimento e aprendizagem ao longo de todo o percurso escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A roda de conversa constituiu um espaço de diálogo que possibilitou aos estudantes refletirem sobre a inclusão escolar a partir da experiência de vida de uma psicóloga diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de suporte 1. Ao longo da atividade, a participante compartilhou vivências relacionadas à sua trajetória na educação básica, permitindo identificar aspectos que dialogam diretamente com os desafios ainda

ISSN: 2358-8829

presentes na efetivação da educação inclusiva. A sistematização dos relatos possibilitou a organização dos resultados em três categorias analíticas: a invisibilidade das necessidades educacionais diante do bom desempenho acadêmico, a camuflagem social como estratégia de adaptação e a importância das adaptações pedagógicas e da escuta sensível para a promoção do pertencimento escolar.

A primeira categoria, denominada “invisibilidade das necessidades educacionais diante do bom desempenho acadêmico”, evidenciou que o desempenho acadêmico satisfatório da participante contribuiu para que suas dificuldades permanecessem pouco reconhecidas pela escola durante grande parte da educação básica. Segundo sua narrativa, a facilidade no processo de alfabetização, associada ao bom rendimento escolar, fez com que professores e demais profissionais direcionassem pouca atenção às dificuldades relacionadas à interação social e à comunicação. Esse aspecto demonstra que, muitas vezes, o sucesso acadêmico acaba sendo utilizado como principal parâmetro para avaliar o desenvolvimento do estudante, invisibilizando necessidades que não se manifestam no desempenho escolar. Esse achado corrobora as proposições do DSM-5-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023) ao pontuar que o suporte 1 frequentemente preserva competências cognitivas e verbais que mascaram déficits relacionais profundos. No mesmo sentido, Andrade et al. (2024) advertem que o desconhecimento sobre o autismo de alto funcionamento desmobiliza a escola na formulação de suportes adequados, visto que o sucesso nas avaliações tradicionais é tomado de forma equivocada como sinônimo de ajustamento integral.

A segunda categoria, denominada “camuflagem social como estratégia de adaptação”, refere-se às dificuldades de socialização vivenciadas ao longo da escolarização e ao uso de estratégias de adaptação para lidar com as demandas impostas pelo ambiente escolar. Ao rememorar sua trajetória escolar, a participante descreveu que frequentemente adaptava seus comportamentos às expectativas do ambiente em que estava inserida, procurando reduzir situações de estranhamento e facilitar sua convivência com colegas e professores. Embora essas estratégias tenham possibilitado certa adaptação ao contexto escolar, também contribuíram para que suas dificuldades fossem interpretadas como características individuais, retardando o reconhecimento de sua condição. Esse processo evidencia que a inclusão escolar não depende apenas da presença do estudante em sala de aula, mas também da capacidade da escola em reconhecer manifestações menos evidentes do transtorno e compreender que diferentes estudantes demandam diferentes formas de apoio. A experiência relatada reforça a necessidade de que professores e equipes pedagógicas desenvolvam um olhar atento para

aspectos que extrapolam o rendimento acadêmico, reconhecendo que comportamentos de adaptação e camuflagem podem ocultar necessidades legítimas de suporte.

A terceira categoria, denominada “importância das adaptações pedagógicas e da escuta sensível para a promoção do pertencimento escolar”, revelou que pequenas adaptações pedagógicas e a postura acolhedora de alguns professores exerceram papel significativo na experiência escolar da participante. Ainda que nem sempre planejadas como estratégias inclusivas, atitudes pautadas na escuta, na compreensão das dificuldades apresentadas e na flexibilização de determinadas práticas favoreceram seu sentimento de pertencimento e sua participação nas atividades desenvolvidas pela escola. Esses achados corroboram as discussões de Paoli e Machado (2024), ao evidenciarem que práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes ampliam as possibilidades de participação e fortalecem processos inclusivos. Essa compreensão também é defendida por Castro e Alves (2019), ao afirmarem que a efetivação da inclusão escolar depende de profissionais preparados para reconhecer a diversidade presente no ambiente educacional e desenvolver práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades de cada estudante.

As reflexões produzidas durante a roda de conversa também evidenciaram que, embora o Brasil disponha de um conjunto de dispositivos legais voltados à garantia do direito à educação inclusiva, a concretização desses direitos ainda encontra obstáculos no cotidiano escolar. Conforme aponta Felisbino (2024), o avanço das políticas públicas voltadas às pessoas com Transtorno do Espectro Autista nem sempre é acompanhado de mudanças efetivas nas práticas institucionais. A experiência compartilhada pela participante reafirma essa compreensão ao demonstrar que o desconhecimento sobre o autismo, especialmente em estudantes de suporte 1, continua dificultando a identificação de necessidades educacionais e a oferta de estratégias de apoio compatíveis com suas especificidades.

Em conjunto, os resultados obtidos reforçam que a inclusão escolar ultrapassa a garantia de acesso à escola e exige o reconhecimento das singularidades de cada estudante. A experiência analisada evidenciou que práticas de escuta, acolhimento e adaptação pedagógica, mesmo quando aparentemente simples, podem transformar significativamente a vivência escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, favorecendo não apenas sua permanência na instituição, mas também sua participação efetiva e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ISSN: 2358-8829

O presente relato de experiência buscou refletir acerca dos desafios enfrentados por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao longo da escolarização básica, tomando como ponto de partida a narrativa de uma psicóloga diagnosticada com TEA de suporte 1. As reflexões construídas durante a prática extensionista permitiram compreender que a inclusão escolar não se restringe ao acesso ou à permanência do estudante na instituição de ensino, mas depende, sobretudo, da capacidade da comunidade escolar em reconhecer suas singularidades e promover condições que favoreçam sua participação efetiva no cotidiano escolar.

Os resultados evidenciaram que o desconhecimento acerca das manifestações do TEA, especialmente entre estudantes de suporte 1, pode dificultar a identificação das necessidades educacionais específicas, sobretudo quando o bom desempenho acadêmico mascara dificuldades relacionadas à comunicação, à interação social e ao uso de estratégias de camuflagem. Em contrapartida, a experiência também demonstrou que práticas pautadas na escuta sensível, no acolhimento e na realização de adaptações pedagógicas, mesmo quando discretas, contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento e ampliar a participação desses estudantes no ambiente escolar.

No âmbito da formação acadêmica, a atividade proporcionou aos graduandos em Psicologia uma aproximação entre os conhecimentos teóricos e a realidade vivenciada por pessoas autistas, favorecendo reflexões críticas acerca do papel do psicólogo na promoção da educação inclusiva. O estudo contribui, assim, para ampliar as discussões sobre inclusão escolar, evidenciando a importância da articulação entre políticas públicas, formação profissional e práticas educacionais comprometidas com o respeito à diversidade.

Embora este relato esteja fundamentado na experiência de uma única participante, característica inerente à natureza desse tipo de estudo, as reflexões produzidas revelam aspectos relevantes sobre a escolarização de pessoas com TEA que dialogam com desafios frequentemente observados no contexto educacional brasileiro. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a sensibilização de profissionais da educação e da Psicologia, estimulando práticas mais inclusivas e fortalecendo o debate sobre a garantia do direito à educação para estudantes autistas.

Por fim, considera-se necessária a realização de novas pesquisas que ampliem a compreensão sobre as experiências escolares de pessoas com Transtorno do Espectro Autista em diferentes níveis de suporte e contextos educacionais. Investigações dessa natureza poderão subsidiar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e políticas públicas cada vez mais efetivas, contribuindo para que a inclusão escolar seja compreendida para além da

presença física do estudante, tornando-se uma experiência pautada na participação, no reconhecimento das singularidades e na construção de oportunidades de aprendizagem verdadeiramente inclusivas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023. Disponível em: https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf Acesso em: 05 ago. 2026.

ANDRADE, A. M. et al. Recursos educacionais para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): síntese de evidências qualitativas. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 28, e259575, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392024-259575 Acesso em: 05 ago. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 05 ago. 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 05 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jan. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm Acesso em: 05 ago. 2026.

CASTRO, P. A.; ALVES, C. O. S. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. *E-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 16, p. 3-25, 2019.

FELISBINO, C. Autismo e políticas públicas brasileiras: nomeações, representações e ausências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 54, e10617, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980531410617 Acesso em: 05 ago. 2026.

PAOLI, J.; MACHADO, P. F. L. Concepção de inclusão nas pesquisas em ensino de ciências com estudantes no espectro autista. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 26, e52359, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1983-21172022240194 Acesso em: 05 ago. 2026.