ISSN: 2358-8829

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS DOCENTES À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Clara de Assis Nascimento[1]
Yasmin de Carvalho Leal[2]
Marcos Felipe Borges Teixeira[3]

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular constitui uma conquista do direito à educação e, simultaneamente, um desafio para a organização do trabalho pedagógico. A expansão das matrículas, embora relevante, não pode ser confundida com a garantia de participação, pertencimento e acesso efetivo ao conhecimento. A presença de um estudante em classe comum representa uma condição necessária, mas insuficiente, quando a rotina escolar permanece assentada na expectativa de ritmos, formas de comunicação e modos de aprender homogêneos.

Os resultados do Censo Escolar de 2025 evidenciam a dimensão dessa demanda: foram registrados 1.298.637 vínculos de matrícula de estudantes com TEA na educação básica, ante 918.877 em 2024 (INEP, 2026). O crescimento estatístico não permite inferir, isoladamente, maior qualidade da escolarização, tampouco medir a adequação das práticas pedagógicas. Entretanto, torna mais visível a necessidade de investigar as condições sob as quais docentes, equipes escolares e sistemas de ensino transformam garantias jurídicas em experiências concretas de aprendizagem.

No plano normativo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) compõem a proteção legal dos direitos educacionais de pessoas autistas. Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e previu instrumentos pedagógicos, articulação institucional e formação continuada (BRASIL, 1988, 1996, 2012, 2015, 2025a,

[1] Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: mariaclaradeassisn@aluno.uespi.br.
[2] Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: yasmimdecarvalholeal@aluno.uespi.br.
[3] Orientador. Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI) e graduado em Letras – Português e Francês pela UFPI. Professor e pesquisador nas áreas de políticas educacionais, tecnologias digitais e Análise de Discurso Materialista. E-mail: marcosfelipeb@ufpi.edu.br.

2025b). Entre o desenho da política e sua materialização, contudo, situam-se condições concretas de trabalho, como tempo de planejamento, recursos, tamanho das turmas, apoio especializado e participação familiar.

Pesquisas empíricas demonstram que professores relatam insegurança diante das demandas de estudantes autistas e dificuldade de articular estratégias de ensino e avaliação às necessidades de cada turma (CAMARGO et al., 2020; WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020). Interessa compreender essas dificuldades sem atribuí-las exclusivamente ao docente ou localizá-las no diagnóstico. Uma explicação centrada apenas em déficits individuais tende a obscurecer as barreiras produzidas por currículos inflexíveis, gestão fragmentada e ausência de condições institucionais de mediação.

A perspectiva histórico-cultural, associada a Vigotski, oferece fundamentos para superar tal dicotomia: o desenvolvimento humano é constituído nas relações sociais e nas atividades mediadas pela cultura, sendo a escola um espaço potencialmente decisivo para a apropriação do conhecimento (VIGOTSKI, 2007). Essa leitura não apaga singularidades neurológicas, sensoriais e comunicacionais, mas exige que sejam compreendidas em interação com ambientes, apoios e oportunidades concretas de participação.

Diante desse cenário, o objetivo geral do artigo é analisar as barreiras pedagógicas e institucionais que atravessam a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular brasileiro, em diálogo com os marcos legais e a Psicologia Histórico-Cultural. Especificamente, busca-se identificar dificuldades descritas pela literatura docente, discutir as responsabilidades previstas nas políticas educacionais e examinar como a mediação pedagógica e a organização coletiva do trabalho podem favorecer participação e aprendizagem.

2 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfico-documental, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-interpretativa. A investigação reúne textos científicos sobre a escolarização de estudantes com TEA e documentos normativos brasileiros relativos à educação inclusiva. Não houve realização de entrevistas, observações, aplicação de questionários ou produção de dados primários. Os resultados apresentados dizem respeito à comparação crítica dos documentos e dos achados publicados por outros pesquisadores.

O levantamento temático tomou como referência os descritores “transtorno do espectro autista”, “inclusão escolar”, “formação docente”, “práticas pedagógicas”, “educação especial” e “teoria histórico-cultural”, combinados conforme a pertinência dos textos. SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES foram considerados fontes de localização

ISSN: 2358-8829

bibliográfica; para a análise final privilegiaram-se registros com texto e dados editoriais verificáveis nas páginas dos periódicos, além da legislação disponibilizada em repositórios oficiais. Trata-se de uma seleção intencional e temática, não de revisão sistemática ou integrativa com protocolo de rastreamento exaustivo.

O núcleo bibliográfico analisado compreende sete produções com pertinência direta ao problema: Sanini e Bosa (2015), Camargo et al. (2020), Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), Ramos et al. (2021), Moura, Wagner e Reis (2025), Feltrin e Oliveira (2026) e Yaegashi et al. (2026). A escolha priorizou estudos empíricos e sínteses publicadas que abordassem experiências docentes, recursos pedagógicos, mediação entre pares, currículo e organização dos apoios. Artigos sem relação direta com práticas ou condições de escolarização e textos opinativos desacompanhados de fundamentação não integraram o núcleo de análise.

Na dimensão documental, examinaram-se a Constituição Federal, a LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012, a LBI e os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025; dados públicos do Censo Escolar 2025 serviram à contextualização. A interpretação ocorreu mediante leitura comparativa e agrupamento temático em quatro eixos: (a) garantias normativas e condições de implementação; (b) formação e trabalho docente; (c) currículo, avaliação e mediações; (d) apoio institucional e corresponsabilização. Os eixos representam categorias analíticas desta síntese, e não frequências estatísticas da literatura.

Como limites, reconhecem-se a ausência de protocolo sistemático de busca e de avaliação formal de qualidade metodológica dos estudos e a diversidade de contextos regionais investigados pelos autores. Por utilizar exclusivamente documentos públicos e literatura já publicada, sem participação direta de seres humanos ou acesso a dados pessoais identificáveis, a pesquisa bibliográfico-documental não demandou submissão própria ao Sistema CEP/Conep.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Educação inclusiva e proteção jurídica dos estudantes autistas

A Constituição de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, assegurando atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB aprofunda a organização da educação especial e prevê currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que respondam às necessidades dos estudantes (BRASIL, 1988, 1996). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforçou a transversalidade da educação especial e sua articulação com o ensino comum (BRASIL, 2008).

ISSN: 2358-8829

A Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e garante, em casos de comprovada necessidade, acompanhante especializado ao estudante incluído em classe comum. A LBI, por sua vez, desloca o foco para a eliminação de barreiras e obriga o poder público a assegurar sistema educacional inclusivo, medidas individualizadas e coletivas, participação no currículo e formação de profissionais (BRASIL, 2012, 2015). O direito ao apoio, porém, não significa que o estudante deva ser isolado dos colegas ou ter sua escolarização transferida integralmente ao acompanhante.

O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025, prevê estudo de caso, elaboração de planos pedagógicos individualizados, articulação entre AEE e classe comum, recursos de acessibilidade e participação das famílias (BRASIL, 2025a, 2025b). Ao mesmo tempo, o desenho das políticas deve ser acompanhado criticamente: reconhecer apoios e serviços é diferente de admitir substituição automática do ensino comum ou segmentação permanente de percursos. A existência do texto legal não comprova, por si, sua implementação nas escolas.

3.2 Mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural

Na teoria histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não decorre de maturação isolada, mas se organiza historicamente nas relações entre sujeito, atividade e cultura. Linguagem, instrumentos e signos não são somente meios de expressão; integram os processos pelos quais se tornam possíveis a regulação da ação, a elaboração de significados e a apropriação do conhecimento. A aprendizagem escolar, quando planejada intencionalmente, pode abrir novas possibilidades de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

A ideia de zona de desenvolvimento proximal ilumina o caráter relacional do ensino: não basta registrar o que o estudante realiza sozinho, pois as ações possíveis em colaboração, com mediações ajustadas, também integram o processo de escolarização. Para estudantes autistas, isso exige que a avaliação identifique possibilidades emergentes, barreiras de comunicação e condições de participação, sem reduzir o sujeito a uma classificação diagnóstica. A disponibilidade de formas diversas de comunicação, de tempos de elaboração e de cooperação pode alterar qualitativamente a atividade de aprender.

Essa compreensão não autoriza uma lista universal de técnicas aplicáveis a todo estudante com TEA. O espectro compreende trajetórias heterogêneas, demandas sensoriais, comunicacionais e sociais distintas. Uma mesma estratégia pode ampliar a participação de um estudante e restringir a de outro; por isso, a mediação depende da observação pedagógica, do diálogo com a criança ou adolescente e da revisão de seus efeitos no contexto. O papel docente é

ISSN: 2358-8829

organizar experiências de acesso ao conhecimento, sem confundir adaptação com empobrecimento curricular.

O encontro entre perspectiva histórico-cultural e educação inclusiva permite, portanto, redefinir a pergunta pedagógica: em vez de investigar apenas “o que falta ao aluno?”, interroga-se quais formas de interação, recursos e atividades podem ampliar sua participação em uma prática social de aprendizagem. A diferença não se transforma em justificativa para expectativas reduzidas; convoca a escola a reorganizar a própria atividade de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Entre a garantia de matrícula e as condições de escolarização

A leitura dos dispositivos legais evidenciou um consenso normativo sobre a centralidade da inclusão, embora a realização desse direito dependa de condições pedagógicas e administrativas não produzidas automaticamente pela matrícula. A LBI e a política nacional atual preveem recursos e serviços de apoio, enquanto pesquisas com docentes descrevem lacunas na formação, na colaboração entre profissionais e no planejamento de estratégias de ensino (CAMARGO et al., 2020; BRASIL, 2015, 2025a). A primeira tensão identificada, portanto, situa-se entre a universalidade da norma e a desigualdade concreta das oportunidades de aprender.

Os dados do Censo Escolar mostram crescimento das matrículas de estudantes com TEA, mas o indicador não fornece, isoladamente, informações sobre qualidade das interações, adequação curricular ou aprendizagem. A análise exige combinar números oficiais a evidências escolares: acompanhamento de trajetórias, participação nas atividades comuns, avanços em conhecimentos curriculares, escuta de estudantes e famílias e condições de trabalho docente. Uma escola formalmente inclusiva pode manter exclusão cotidiana quando o estudante participa apenas como observador das tarefas da turma.

A comparação normativa sugere que o atendimento educacional especializado precisa dialogar com o currículo comum, e não operar como espaço onde se delega integralmente o ensino do aluno autista. Com efeito, os planos individualizados e o estudo de caso previstos no Decreto nº 12.686/2025 constituem instrumentos pedagógicos úteis na medida em que orientam ações conjuntas, acompanhamento e revisão periódica, e não apenas a produção burocrática de documentos (BRASIL, 2025a, 2025b).

ISSN: 2358-8829

4.2 Formação docente: do sentimento de despreparo à responsabilidade institucional

No estudo de Camargo et al. (2020), realizado com 19 docentes de escolas públicas de Pelotas, Rio Grande do Sul, os desafios relatados abrangeram aspectos de ensino, avaliação e manejo de situações cotidianas. Os autores defenderam ações de formação continuada centradas nas necessidades concretas dos professores, em vez de capacitações genéricas e desvinculadas da sala de aula. Trata-se de um achado relevante porque desloca a formação de uma oferta eventual de informação sobre o TEA para um processo permanente de análise da prática.

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), em estudo qualitativo com quatro professoras dos anos iniciais, identificaram medo e insegurança no início do processo de inclusão, acompanhados de mudanças na percepção de competência ao longo da experiência e da realização de adequações pedagógicas. Já Sanini e Bosa (2015), em análise da experiência de uma educadora da educação infantil, evidenciaram a relevância das expectativas sobre o potencial da criança, ao lado de sentimentos de insegurança e necessidade de apoio. Tais trabalhos, embora com amostras pequenas e contextos distintos, indicam que crenças e emoções docentes não são características imutáveis; podem se transformar nas interações e nas condições de trabalho.

Em investigação realizada com 23 professoras da educação infantil, Yaegashi et al. (2026) também identificaram dificuldades vinculadas ao conhecimento teórico-metodológico para organizar práticas adequadas às demandas educacionais das crianças com TEA. Lidas em conjunto, essas pesquisas sustentam a necessidade de articular fundamentos sobre desenvolvimento e aprendizagem, discussão de casos, planejamento colaborativo e avaliação das estratégias construídas. Formações restritas à descrição de critérios diagnósticos não substituem o conhecimento de como ensinar conteúdos escolares a alunos concretos.

O sentimento de despreparo, portanto, não deve ser convertido em culpa individual do professor. O trabalho docente ocorre sob condições institucionais que podem favorecer ou limitar a ação: carga de trabalho, tempo de planejamento, apoio da gestão, acesso ao AEE, materiais, estabilidade das equipes e possibilidade de refletir coletivamente sobre impasses. Responsabilizar apenas o profissional sem reorganizar tais condições equivale a individualizar um problema produzido também pela estrutura escolar.

4.3 Currículo, avaliação e mediação: adaptações sem empobrecimento da aprendizagem

A segunda convergência da literatura refere-se à necessidade de planejamento pedagógico intencional. Em pesquisa-ação colaborativa conduzida por Feltrin e Oliveira (2026), a elaboração coletiva de Planos Educacionais Individualizados para dois estudantes

com TEA foi integrada ao currículo comum e ao projeto pedagógico da escola. Os autores registraram a relevância da responsabilidade compartilhada na construção de possibilidades de participação e aprendizagem. O resultado não permite universalizar um modelo único de PEI, mas mostra que a individualização pode fortalecer o vínculo com o trabalho coletivo quando deixa de ser tarefa isolada de um profissional.

Planejar a participação de estudantes autistas implica considerar objetivos curriculares significativos, modos alternativos de expressão, recursos de comunicação, organização de rotinas e condições sensoriais, sem pressupor que todo aluno necessite dos mesmos ajustes. Uma proposta acessível pode manter a intenção formativa de uma atividade ao variar o caminho de acesso, o tempo, o suporte visual, os materiais concretos ou a forma de demonstrar o conhecimento. O critério orientador é a aprendizagem possível e efetiva, não a simples realização mecânica de tarefas diferenciadas.

A avaliação também precisa ultrapassar a oposição entre “conseguiu sozinho” e “não conseguiu”. Na perspectiva de Vigotski (2007), o desempenho mediado oferece informações sobre processos em desenvolvimento; por isso, o acompanhamento pode registrar as condições nas quais o estudante participa, quais apoios foram produtivos e quando estes podem ser reorganizados. Tal raciocínio impede tanto expectativas artificialmente baixas quanto cobranças incompatíveis com a acessibilidade necessária.

Uma evidência complementar aparece em Ramos et al. (2021). Em estudo com dois estudantes autistas, quatro colegas e uma educadora especial, a intervenção mediada por pares ampliou comportamentos de mediação dos colegas e o tempo de engajamento dos estudantes autistas em tarefas acadêmicas. Por se tratar de uma investigação de pequeno porte e de desenho específico, não cabe afirmar eficácia universal; contudo, os achados demonstram que a interação com pares pode ser intencionalmente organizada como recurso de aprendizagem, não apenas como objetivo secundário de socialização.

Em diálogo com a teoria histórico-cultural, esses resultados reforçam que a participação não se desenvolve automaticamente pelo compartilhamento de um espaço físico. A atividade comum exige oportunidades reais de colaboração, atribuição de papéis significativos, mediação comunicacional e reconhecimento das contribuições de cada estudante. A presença exclusiva de tarefas paralelas, desarticuladas do currículo da turma, pode até aumentar o número de atividades realizadas, mas não garante experiência educativa compartilhada.

ISSN: 2358-8829

4.4 Apoio escolar, corresponsabilização e prevenção de práticas excludentes

A terceira dimensão reúne os arranjos de apoio institucional. A revisão de Moura, Wagner e Reis (2025) sobre o segundo professor aponta potencial de colaboração pedagógica, mas também problemas de formação e infraestrutura. Como a denominação e as atribuições desses profissionais variam segundo os sistemas de ensino, é indispensável distinguir funções de docência, AEE e apoio escolar, evitando tanto a ausência de suporte quanto a transferência indevida de toda a responsabilidade pedagógica a um acompanhante.

O trabalho colaborativo não corresponde simplesmente à presença simultânea de profissionais na mesma sala. Requer definição de objetivos, comunicação entre docentes da classe comum e do AEE, acompanhamento dos efeitos das intervenções e participação da gestão escolar. O apoio deve reduzir barreiras à autonomia, à comunicação e à participação, e não organizar uma escolarização paralela permanente, afastada do professor e dos colegas.

Os estudos analisados também ajudam a problematizar interpretações que associam qualquer dificuldade de convivência à natureza do TEA. Barreiras produzidas por ambientes muito ruidosos, instruções ambíguas, relações discriminatórias ou rotinas pouco previsíveis podem agravar sofrimento e afastamento da atividade. Reconhecer demandas individuais de apoio não significa desconhecer dificuldades reais; significa recusar que sejam explicadas exclusivamente por características do estudante e que a escola permaneça imune à avaliação de suas próprias práticas.

Como síntese interpretativa, os eixos examinados podem ser reunidos em uma matriz de desafios e responsabilidades, apresentada no Quadro 1. O quadro sistematiza resultados da análise documental e da literatura selecionada; não expressa percentual de ocorrência nem hierarquia estatística das dificuldades.

Quadro 1 – Síntese dos desafios e das implicações pedagógicas. Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos e estudos analisados (2026).

Eixo	**Barreira recorrente**	**Implicação para o trabalho escolar**
Formação	Insegurança e insuficiência de formação ligada à prática	Formação situada, análise de situações e planejamento supervisionado
Currículo e avaliação	Atividades paralelas e baixa articulação com objetivos comuns	PEI articulado ao currículo, avaliação processual e acessibilidade
Interação e participação	Dificuldades comunicacionais e participação restrita	Mediação docente, comunicação acessível e cooperação entre pares
Organização institucional	Apoios fragmentados e atribuições pouco claras	Corresponsabilização entre gestão, docentes, AEE e rede de apoio

ISSN: 2358-8829

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular brasileiro deve ser compreendida como processo pedagógico, institucional e político, e não como simples cumprimento administrativo de matrículas. O arcabouço legal assegura proteção e prevê apoios, mas sua efetividade depende de recursos, organização escolar, formação docente e acompanhamento dos processos reais de participação e aprendizagem.

Os estudos examinados indicaram três conjuntos articulados de desafios: insegurança e lacunas teórico-metodológicas da formação; dificuldade de planejar atividades e avaliações acessíveis e vinculadas ao currículo comum; e fragilidade de arranjos coletivos de apoio. A Psicologia Histórico-Cultural contribuiu para interpretar esses obstáculos a partir das mediações sociais que constituem a aprendizagem, deslocando a análise de uma lógica de incapacidade individual para a investigação das condições concretas de escolarização.

Conclui-se que ações formativas contextualizadas, elaboração colaborativa de planos pedagógicos individualizados, articulação entre sala comum e AEE, avaliação processual e participação dos estudantes e familiares constituem caminhos coerentes com a legislação e com as evidências discutidas. Tais medidas não se reduzem a técnicas isoladas: requerem compromisso institucional e condições de trabalho que permitam ao professor construir e revisar mediações significativas.

Como limitação, este artigo apresenta síntese bibliográfico-documental temática, não revisão sistemática, e utiliza estudos produzidos em contextos diversos, cujos resultados não podem ser generalizados para todas as escolas. Recomenda-se que novas investigações acompanhem experiências de inclusão ao longo do tempo, especialmente sob a regulamentação de 2025-2026, considerando a voz de estudantes autistas, docentes e famílias e indicadores de participação curricular. O compromisso central permanece o mesmo: garantir que o direito de estar na escola seja acompanhado pelo direito de aprender e pertencer.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, Ensino regular, Formação docente, Práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

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: 27 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 27 out. 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: 27 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão 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: 27 out. 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: 27 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher et al. 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.

FELTRIN, Maria das Graças Pereira; OLIVEIRA, Ozerina Victor de. Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: implicações curriculares a partir de ação coletiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 32, e0069, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0069.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2025: apresentação dos resultados. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2025/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 27 out. 2026.

MOURA, Daniel de; WAGNER, Flávia; REIS, Éllen da Silva Rufino dos. O segundo professor e a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 10, e15476, 2025. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e15476.

RAMOS, Fabiane dos Santos et al. Intervenção mediada por pares no engajamento acadêmico de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, e0261, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0261.

SANINI, Cláudia; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão na educação infantil: crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015. DOI: https://doi.org/10.5935/1678-4669.20150019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, e217841, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. Trabalho pedagógico com crianças com transtorno do espectro autista: considerações dos professores da educação infantil. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, v. 8, e14611, 2026. DOI: https://doi.org/10.47149/pemo.v8.e14611.