ISSN: 2358-8829

POLÍTICAS PÚBLICAS E O "CHÃO DA ESCOLA": UM ESTUDO SOBRE AS LACUNAS ENTRE O APARATO LEGAL E A FORMAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO DE ALUNOS AUTISTAS

Rute Eleotério de Andrade Souza[1]

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais brasileiras constituem um campo de disputas e de luta histórica por direitos. Analisá-las exige considerar sua contribuição para assegurar, além do acesso à escola, a aprendizagem e o reconhecimento das habilidades dos estudantes contemplados pelas legislações inclusivas (Pisetta; Cardoso, 2023).

A relação pedagógica entre professor regular e aluno autista situa-se entre as garantias estabelecidas pelas políticas públicas e as condições concretas de sua efetivação. Os estudos reunidos nesta revisão apontam fragilidades na formação docente, insuficiência de recursos e apoio institucional e dificuldades para assegurar participação e aprendizagem. Esse cenário coloca em discussão tanto a implementação das leis quanto as concepções de autismo que orientam o trabalho escolar.

O objetivo deste artigo é analisar as lacunas entre o aparato legal inclusivo e a formação docente no atendimento de alunos autistas, considerando suas repercussões na relação pedagógica. Para isso, examina-se como os estudos selecionados descrevem a formação e o suporte ao professor regular, interpretam as políticas educacionais e conceituam o aluno autista.

A problemática central questiona quais são os principais obstáculos identificados na produção científica recente (2015-2025) entre a implementação das políticas públicas e a oferta de formação qualificada. Como desdobramentos, investigam-se as concepções de aluno autista, as disposições legais sobre a relação pedagógica e os eixos epistemológicos mobilizados pelos estudos.

Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada por revisão integrativa de oito trabalhos. A análise aponta fragilidades na formação inicial e continuada, insuficiência de recursos e apoio institucional e distância entre as garantias legais e sua implementação. Os achados indicam a

1 Graduada em Letras e Literaturas pela UNESA. Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: ruth25andrade@gmail.com.

ISSN: 2358-8829

necessidade de formação permanente e colaborativa e do reconhecimento da singularidade do aluno autista.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e adota a revisão integrativa da literatura para mapear e analisar a produção científica sobre autismo, políticas públicas, relações pedagógicas e modelos epistemológicos presentes nas legislações educacionais. Esse método permite articular produções de diferentes campos, sintetizar conhecimentos e identificar lacunas, convergências e contradições teóricas (Sousa; Silva; Carvalho, 2010).

As buscas foram realizadas na SciELO, no Portal de Periódicos da CAPES, no Google Acadêmico, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na BIREME. Utilizaram-se três combinações de descritores: (1) Autismo, TEA, “políticas públicas” e “formação de professores”; (2) Autismo, TEA e “políticas públicas”; e (3) Autismo, “políticas públicas” e “formação de professores”. Essa organização buscou ampliar e refinar a identificação de estudos pertinentes ao objeto da pesquisa.

Foram incluídas publicações de 2015 a 2025, com textos completos, em português, de produção nacional e acesso gratuito. Excluíram-se os textos repetidos. Após a seleção e a leitura criteriosa dos estudos, procedeu-se à categorização dos achados, considerando as concepções de autismo, a relação pedagógica prevista pelas políticas educacionais e os limites e tensionamentos de sua efetivação.

Na SciELO, aplicou-se o filtro de Ciências Humanas, e os seis resultados encontrados correspondiam a publicações em periódicos educacionais. No Portal de Periódicos da CAPES, utilizaram-se os filtros de Ciências Humanas e revisão por pares, com destaque, na primeira combinação, para estudos sobre práticas pedagógicas na educação infantil. O portal também sugeriu os descritores correlatos Educação Especial, Educação Inclusiva e Políticas Educacionais.

No Google Acadêmico, os resultados foram organizados por relevância. Na segunda combinação, destacaram-se produções sobre políticas públicas de saúde; na terceira, identificou-se, entre os resultados, uma dissertação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. O levantamento indicou expressiva produção sobre autismo no campo da saúde e menor incidência de estudos articulando políticas públicas educacionais e formação de professores, apontando a necessidade de aprofundar a investigação das relações pedagógicas e da efetividade das políticas de inclusão.

ISSN: 2358-8829

Na BIREME, foram aplicados filtros referentes aos assuntos Transtorno do Espectro Autista, Transtorno Autístico, Educação Inclusiva, Transtornos do Neurodesenvolvimento e Psicanálise, além dos tipos de estudo Revisão de Literatura e Revisão Sistemática de Estudos Observacionais, sem resultados nas três combinações.

Ao final, foram selecionados oito trabalhos publicados entre 2015 e 2025, considerados mais aderentes ao objeto da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão articula os marcos legais brasileiros, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), às análises sobre formação docente, mediação pedagógica e subjetividade. Esses referenciais permitem examinar a distância entre os direitos assegurados e as condições de participação e aprendizagem dos alunos autistas.

Silva (2025) caracteriza como “inclusão simbólica” ou “burocrática” a presença física do aluno na escola sem condições efetivas de participação e desenvolvimento. Essa compreensão orienta a análise das lacunas entre o aparato legal, a formação docente e o suporte institucional.

A perspectiva histórico-cultural mobilizada por Sewald (2020) também desloca o foco exclusivo nos déficits para as interações e as possibilidades de desenvolvimento. Ao criticar o olhar biologizante, a autora situa a escola e a relação pedagógica como espaços de transformação, vinculados à formação docente e à responsabilidade compartilhada.

Embora os estudos reconheçam fatores emocionais e comportamentais, nenhum se dedica à elaboração da subjetividade como fundamento para compreender o autismo. Predominam dimensões adaptativas e interventivas, sem aprofundamento da singularidade do sujeito. Em diálogo com Maleval (2015) e sua proposição do autismo como quarta estrutura psíquica, Pisetta (2023) sustenta que a experiência autista não se reduz às determinações orgânicas ou à interação entre biologia e ambiente. A subjetividade constitui, nessa perspectiva, uma base epistemológica para compreender o funcionamento singular de cada sujeito, ultrapassando evidências descritivas.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudos selecionados

O corpus é composto por oito estudos que abordam a formação docente, as políticas inclusivas e o trabalho pedagógico com alunos autistas. As pesquisas apresentam diferentes procedimentos metodológicos e convergem na identificação de lacunas entre as garantias legais e as condições escolares.

Silva (2025), mediante revisão integrativa e reflexão sobre a própria experiência docente, investigou os impactos da formação continuada na implementação das Leis nº 13.146/2015 e nº 12.764/2012. Identificou lacunas no conhecimento técnico e emocional sobre o autismo, isolamento do professor regular e ausência de colaboração profissional, associados à distância entre as garantias legais e as condições escolares. O autor caracteriza como "inclusão parcial ou simbólica" a presença física do aluno sem participação e desenvolvimento pleno, defendendo a articulação entre legislação, formação continuada, valorização docente e condições materiais.

Souza (2022) analisou dezessete produções de sete periódicos brasileiros, publicadas entre 2011 e 2020, sobre a formação de professores que atuam com alunos autistas na educação básica. Os resultados apontaram fragilidades na formação inicial e continuada, insuficiência dos currículos das licenciaturas e ausência de referencial teórico consolidado em parte dos estudos. Com base na PNEEPEI (2008), a autora destacou a diferença entre as exigências formativas destinadas ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o desamparo relatado pelo professor regular. Concluiu que a inclusão exige suporte institucional, participação da gestão escolar e adaptações curriculares, ultrapassando a responsabilidade individual do docente.

Lopes et al. (2024) realizaram uma revisão integrativa de publicações do Portal de Periódicos da CAPES, entre 2019 e 2023, selecionando oito dos vinte e quatro artigos encontrados e examinando-os por análise de conteúdo. Identificaram três dificuldades principais: formação inicial insuficiente sobre autismo; desafios no manejo de agitação, agressividade, gritos e recusas; e escassez de recursos didáticos, suporte técnico, profissionais de AEE e mediadores escolares. Esses fatores foram associados à insegurança docente e às dificuldades de atendimento, especialmente de alunos não verbais.

Iglesias, Jesus e Silva (2025) investigaram os impactos das políticas públicas na educação de pessoas autistas por meio de revisão bibliográfica exploratória, fundamentada na

Declaração de Salamanca, na Lei Berenice Piana e na LBI. O texto também menciona entrevistas com professores, familiares e gestores e observações em escolas de Goiânia-GO. Os resultados indicaram avanços legais acompanhados de barreiras à implementação, como despreparo profissional, ausência de apoio pedagógico e materiais adaptados. Os autores defenderam uma inclusão que contemple aprendizagem e dimensões sociais, emocionais e culturais, sustentada pela articulação entre escola, família, profissionais de saúde e políticas intersetoriais.

Lira (2025) investigou as necessidades formativas de quarenta e quatro professores da rede municipal de Paranavaí-PR e elaborou um curso de extensão sobre autismo e prática pedagógica. A pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e quantitativa, utilizou questionários para avaliar os conhecimentos docentes e os efeitos da formação. O diagnóstico inicial revelou fragilidades na formação e insegurança para realizar adaptações curriculares. Após o curso, identificaram-se avanços na compreensão das características do autismo e no uso de estratégias como ensino estruturado e apoios. Permaneceram, entretanto, obstáculos como turmas superlotadas e insuficiência de suporte multidisciplinar. A autora defendeu uma formação continuada permanente, colaborativa e articulada aos desafios escolares.

Gonçalves et al. (2024) examinaram lacunas e possibilidades da formação docente mediante revisão bibliográfica sistemática de produções acadêmicas, documentos oficiais e legislações, com fundamento na Constituição Federal de 1988, na LDB, na LBI e na PNEEPEI. O estudo apontou insuficiências nas licenciaturas e formações continuadas superficiais, excessivamente teóricas e distantes do cotidiano escolar. Destacou a necessidade de preparar os professores para adaptar metodologias e utilizar tecnologias assistivas, vinculando a formação à efetivação do direito à aprendizagem.

Rezende e Souza (2021) discutiram o autismo e as possibilidades do trabalho pedagógico inclusivo em estudo caracterizado como descritivo de caso, tendo a pesquisa bibliográfica como procedimento principal e a LDB e o Decreto nº 7.611/2011 como referências normativas. Os autores retomaram o percurso histórico do conceito, de Bleuler, Kanner e Asperger às classificações diagnósticas do DSM, apresentando o autismo como transtorno do neurodesenvolvimento que demanda intervenção pedagógica e social para favorecer a autonomia. Destacaram lacunas na formação teórica docente, resultados favoráveis da intervenção precoce com crianças de três e quatro anos em escolas regulares e o uso de TEACCH, ABA e PECS no desenvolvimento dos alunos.

ISSN: 2358-8829

Sewald (2020) realizou uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória com vinte professores da Educação Infantil da rede municipal de Foz do Iguaçu, utilizando entrevistas individuais e análise de conteúdo. Investigou suas percepções sobre a formação inicial e continuada e o preparo para o trabalho pedagógico com alunos autistas. Fundamentada em Vygotsky, Orrú, Monteiro e Paulo Freire, e apoiada na Constituição Federal de 1988, na LDB, na LBI, na PNEEPEI e na Lei Berenice Piana, a autora criticou a centralidade dos déficits e o olhar exclusivamente biologizante, ressaltando a singularidade dos sujeitos e suas possibilidades de aprendizagem. Os resultados indicaram que 50% dos entrevistados possuíam apenas formação básica, além de dificuldades para realizar adaptações curriculares e elaborar materiais. A pesquisa defendeu formação continuada e em serviço e uma rede de responsabilidade compartilhada entre gestão pública, escola e família.

Formação docente e relação pedagógica

A formação inicial e continuada constitui um dos principais entraves à efetivação da inclusão. Silva (2025), Lopes et al. (2024) e Souza (2022) apontam que as exigências legais não são acompanhadas de estratégias formativas suficientes, produzindo insegurança, impotência e desmotivação entre os professores. A relação pedagógica tende, assim, a se restringir ao cumprimento da lei e à adaptação do aluno às normas escolares.

Essa fragilidade também favorece barreiras atitudinais. Soares (2022) e Lopes et al. (2024) associam a falta de conhecimento ao estranhamento diante do aluno autista, percebido como um "mistério" ou uma ameaça à organização da sala, dificultando a construção do vínculo necessário à aprendizagem. Sewald (2020), apoiada na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, compreende a formação como condição para que o professor exerça a mediação, reconheça os conhecimentos do aluno e elabore adaptações curriculares que ultrapassem a simplificação de conteúdos. Sewald (2020) e Silva (2025) também alertam para o risco de o professor delegar sua função ao profissional de apoio, comprometendo sua autoria e a relação com o estudante. A formação deve, portanto, prepará-lo para a heterogeneidade escolar (Crochík, 2011).

Comentado [RE1]: Conferir Soares (2022), citado na discussão, mas não identificado entre os oito estudos descritos. Não se presumiu equivalência com Souza (2022).

A formação aparece, portanto, como condição para a autoria do trabalho pedagógico e para o reconhecimento das possibilidades de aprendizagem do aluno autista. As dificuldades relatadas não se limitam ao domínio de informações diagnósticas: envolvem a mediação, as adaptações curriculares, a elaboração de materiais e a sustentação do vínculo com o estudante.

ISSN: 2358-8829

Garantias legais e condições de inclusão

Outro aspecto recorrente é a distância entre a legislação inclusiva e sua implementação. Silva (2025) denomina "inclusão simbólica" ou "burocrática" a presença física do aluno na escola sem condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento. A insuficiência de formação e suporte institucional enfraquece a relação pedagógica e dificulta o reconhecimento do estudante como sujeito ativo, favorecendo práticas pouco flexíveis e descontextualizadas.

Essa distância entre o previsto e o realizado atravessa os estudos de Silva (2025), Iglesias, Jesus e Silva (2025), Gonçalves et al. (2024) e Sewald (2020). Embora os marcos legais assegurem direitos, sua efetivação encontra obstáculos na formação, na disponibilidade de materiais, na organização das turmas e no apoio ao professor. A inclusão formal não assegura, por si só, uma relação pedagógica capaz de promover participação e aprendizagem.

Como possibilidade de enfrentamento, os estudos defendem uma relação pedagógica colaborativa. Silva (2025), Souza (2022), Sewald (2020), Gonçalves et al. (2024), Soares (2022) e Rezende e Souza (2021) ressaltam a articulação entre professor regular, profissionais especializados, gestão escolar, família e equipe de saúde. Gonçalves et al. (2024) destacam a rede multidisciplinar; Soares (2022), a "inclusão compartilhada" e o planejamento conjunto; e Rezende e Souza (2021), o respeito ao tempo próprio do aluno e a interlocução entre sala regular e sala de recursos. A efetividade da relação pedagógica exige, assim, condições institucionais e políticas públicas que sustentem o trabalho docente.

Os resultados de Lira (2025) reforçam essa articulação: a formação oferecida favoreceu a compreensão do autismo e o uso de estratégias pedagógicas, mas não eliminou problemas como a superlotação e a necessidade de suporte multidisciplinar. Assim, a formação continuada e as condições de trabalho integram o mesmo problema, exigindo respostas institucionais que sustentem a atuação docente.

Concepções de autismo e singularidade

Quanto aos eixos epistemológicos, a análise identifica a predominância da perspectiva biomédica. Silva (2025) conceitua o autismo como TEA e enfatiza a redução das barreiras associadas ao transtorno. Embora mencione a diversidade de perfis e fatores subjetivos, não desenvolve outra fundamentação conceitual. Souza (2022), ao mobilizar a PNEEPEI, a Lei Berenice Piana e a LBI, também utiliza nomenclaturas diagnósticas, com aproximações à Teoria Social da Deficiência que não chegam a sustentar uma compreensão da deficiência para

ISSN: 2358-8829

além das características individuais. O reconhecimento legal da pessoa autista como pessoa com deficiência assegura obrigações estatais, mas, conforme a análise apresentada, não basta para traduzir suas necessidades concretas.

Lopes et al. (2024) apresentam o autismo como transtorno do neurodesenvolvimento e síndrome comportamental, enfatizando dificuldades de cognição, linguagem e interação social, funcionalidade e adaptação à rotina escolar. A utilização do termo "neurodesenvolvimento" não caracteriza, por si só, uma aproximação à neurodiversidade: essa identificação depende do modo como o conceito é empregado e do lugar atribuído ao sujeito, às diferenças e aos parâmetros de normalidade.

Rezende e Souza (2021) apresentam uma tensão epistemológica. Ao deslocarem a incapacidade do aluno para a escola e a sociedade, ressaltam as barreiras à participação e aproximam-se da Teoria Social da Deficiência. Entretanto, mantêm uma perspectiva interventiva voltada à adaptação a parâmetros de desenvolvimento, com indicação de TEACCH, ABA e PECS. Coexistem, portanto, o reconhecimento das barreiras sociais e uma orientação biomédica e comportamental.

Nos estudos examinados, as abordagens coexistem de maneira fragmentada, com diferentes modos de conceituar o aluno autista e interpretar os dispositivos legais. Essa configuração favorece ambiguidades e evidencia a necessidade de ampliar o debate para além das classificações diagnósticas e dos modelos normativos de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão integrativa dos oito estudos evidencia que a relação pedagógica entre professor regular e aluno autista é atravessada pela distância entre as garantias legais e as condições de sua implementação. A presença do estudante no espaço escolar não assegura participação, aprendizagem e desenvolvimento quando faltam formação, recursos e apoio institucional.

A formação inicial e continuada ocupa posição central nos achados, mas não pode ser desvinculada das condições de trabalho. O isolamento docente, as dificuldades de adaptação curricular e a insuficiência de suporte reforçam a necessidade de planejamento colaborativo e articulação entre professor regular, profissionais especializados, gestão escolar, família e equipe de saúde. A inclusão exige, assim, responsabilidades compartilhadas e políticas públicas que sustentem o cotidiano pedagógico.

ISSN: 2358-8829

Quanto às concepções de autismo, predomina a perspectiva biomédica, acompanhada de aproximações ao modelo social da deficiência e de tensões entre o reconhecimento das barreiras e a adaptação do aluno a parâmetros normativos de desenvolvimento. Os estudos não aprofundam a subjetividade como fundamento de compreensão do autismo, embora reconheçam aspectos emocionais e comportamentais.

O conjunto analisado aponta a necessidade de aproximar o aparato legal do "chão da escola", articulando formação docente, suporte institucional e reconhecimento da singularidade. A relação pedagógica constitui um elemento central dessa aproximação, pois é nela que as garantias de inclusão precisam se traduzir em experiências de participação e aprendizagem.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Formação de Professores, Autismo, TEA.

REFERÊNCIAS

Comentado [RE2]: Inserir a lista completa das referências utilizadas antes da submissão. Ela não consta do arquivo de origem; dados bibliográficos não foram inventados. Conferir a paginação após a inserção.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 201, p. 4, 20 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília–Rio de Janeiro: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023. Dispõe sobre as diretrizes educacionais nacionais para a educação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: CNE, 2023.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324).

GONÇALVES, Luciana Marinho Soares et al. A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 4484-4493, out. 2024. DOI: https://doi.org/10.51891/rease.v10i10.16430

LIRA, Kamille Nivea Dantas. Concepções de professores sobre o ensino de crianças autistas: uma revisão de literatura. 2025. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2025.

LOPES, Rayane Gomes Cirqueira et al. Desafios dos professores com a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa. Revista Outras Palavras, Brasília, v. 21, e21240P07, jan./jun. 2024.

MALEVAL, J.-C. Por que a hipótese de uma estrutura autística? Opção Lacaniana — Revista Brasileira Internacional de Psicanálise, v. 6, n. 18, p. 1–40, 2015.Disponívelem:http://www.opcaolacaniana.com.br/pdf/numero_18/Por_que_a_hipotese_de_uma_estrutura_autistica.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.

MONTEIRO, Maria Izabel de Souza. A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista: o papel da mediação pedagógica. In: Inclusão Escolar e Transtorno do Espectro Autista. Curitiba: Appris, 2019.

ORRÚ, Silvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social e mediação. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PISETTA, Maria Angélica Augusto de Melo. Autismo e universidade: articulações entre subjetividade e neurodiversidade. In: Linguagens e diferenças. Cap. 8, p. 199-217, 2023. E-book.

REZENDE, Laila Francielly; SOUZA, Calixto Júnior de. O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). Research, Society and Development, v. 10, n. 13, e460101321486, 2021.

SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.], n. 24, 2008. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108.Acesso em: 7 dez. 2025.

SEWALD, Silvana. A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

SILVA, Mário Sérgio. Entre a teoria e a prática: a formação continuada de professores e a efetividade das leis de inclusão escolar para alunos com TEA: uma revisão da literatura e da experiência do chão de sala. REMUNOM, v. 19, n. 3, p. 1-21, 2025.

SILVA, Monalisa Oliveira de Vasconcelos; JESUS, Edna Maria de; IGLESIAS, Jacqueline de Oliveira Veiga. Impacto das políticas públicas na educação de pessoas com autismo: revisão da literatura. Revista ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 7, n. 8, p. 1-20, 2025.

SOUZA, Francisnaide dos Santos et al. Formação de professores e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão. Revista Prática Docente, Confresa, v. 7, n. 1, e020, jan./abr. 2022.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michely Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo), v. 8, p. 102-106,

ISSN: 2358-8829

2010.Disponívelem:https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 dez. 2025.