



EDUCAÇÃO ESPECIAL E AUTISMO: CAMINHOS PARA UMA INCLUSÃO COM APRENDIZAGEM E APERFEIÇOAMENTO

Rafael Santos Lima

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Marcos Aurelio Chagas Cardoso

Doutor em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Luziany Alves Coimbra Batista

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Fabiana Maifredo Coelho Fambre

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

Renata Aparecida Matos Gonçalves Fim

Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College

ISSN 2323-5657 · Vol. 1, Nº 100 (2026) · Publicado em 2026 · Artigo de Revisão · Ciências Humanas

RESUMO

Este artigo discute a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito da educação especial, compreendendo a inclusão como direito e como compromisso permanente da escola. Objetiva-se analisar os fundamentos da educação inclusiva, as barreiras que podem limitar a participação do estudante autista e as possibilidades pedagógicas capazes de favorecer sua aprendizagem, interação social e autonomia. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa. A discussão organiza-se em quatro partes: a compreensão do TEA e da diversidade humana; os fundamentos da educação especial na perspectiva inclusiva; as práticas pedagógicas e a acessibilidade no cotidiano escolar; e o trabalho colaborativo entre escola, família e redes de apoio. Conclui-se que a matrícula na classe comum, embora indispensável, não garante, por si só, uma inclusão efetiva. Essa inclusão se concretiza quando a escola reconhece as singularidades do estudante, flexibiliza estratégias sem diminuir as expectativas de aprendizagem, promove planejamento intencional e fortalece a cooperação entre os profissionais. Assim, a instituição escolar deixa de exigir que o aluno se adapte sozinho e passa a reorganizar suas práticas, tempos, espaços e relações para assegurar aprendizagem, participação e pertencimento a todos.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista; Educação especial; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Acessibilidade.

ABSTRACT

This article discusses the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the scope of special education, understanding inclusion as a right and as a permanent commitment of the school. The aim is to analyze the foundations of inclusive education, the barriers that may limit the participation of autistic students, and the pedagogical possibilities capable of fostering their learning, social interaction, and autonomy. This is a bibliographic study with a qualitative approach. The discussion is organized into four parts: understanding ASD and human diversity; the foundations of special education from an inclusive perspective; pedagogical practices and accessibility in the school routine; and collaborative work among school, family, and support networks. It is concluded that enrollment in the regular classroom, although indispensable, does not by itself guarantee effective inclusion. Such inclusion is achieved when the school recognizes the student's singularities, adapts strategies without lowering learning expectations, promotes intentional planning, and strengthens cooperation among professionals. Thus, the school institution ceases to require the student to adapt alone and begins to reorganize its practices, times, spaces, and relationships to ensure learning, participation, and belonging for all.

Keywords: Autism spectrum disorder; Special education; Inclusive education; Pedagogical practices; Accessibility.

1. INTRODUÇÃO

O debate sobre autismo e educação especial tem ganhado centralidade nas escolas brasileiras porque a presença de estudantes autistas nas turmas comuns torna visível um desafio que não é apenas individual, clínico ou familiar: trata-se de uma questão pedagógica, institucional e social. O acesso à escola constitui um direito, mas a experiência escolar precisa também assegurar participação, vínculo e aprendizagem. Quando esses elementos não estão presentes, a matrícula pode coexistir com isolamento, baixa expectativa em relação ao estudante e repetição de atividades pouco significativas.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento marcada por grande heterogeneidade. Podem ocorrer diferenças na comunicação e na interação social, interesses restritos, necessidade de previsibilidade, comportamentos repetitivos e formas particulares de processamento sensorial. Entretanto, tais características não definem a totalidade da pessoa. Cada estudante apresenta uma trajetória, formas próprias de compreender o mundo, interesses, modos de expressar desconforto e potencialidades que precisam ser reconhecidas no planejamento educativo.

Nesse sentido, abordar o autismo na escola exige afastar-se de visões que tratam a diferença como falta a ser corrigida. A educação especial, na perspectiva inclusiva, contribui justamente ao oferecer apoios, recursos e estratégias que removem barreiras e ampliam as condições de participação. A educação especial precisa compor a proposta pedagógica da escola e atuar articuladamente com os professores da classe comum, e não como um serviço separado do currículo vivido pelos estudantes.

Este artigo tem como objetivo discutir caminhos para a inclusão de estudantes autistas na educação básica, enfatizando práticas pedagógicas, acessibilidade e trabalho colaborativo. A pesquisa é bibliográfica e qualitativa, uma vez que foram priorizadas publicações científicas e documentos de instituições reconhecidas, a partir de 2020 em diante, sendo dividida em quatro partes, seguidas das considerações finais.

2. AUTISMO, DIVERSIDADE E DIREITO DE APRENDER

Compreender o autismo de forma responsável é o primeiro passo para evitar interpretações estereotipadas. O termo “espectro” indica que não existe uma única maneira de ser autista. Há estudantes que utilizam fala oral e outros que se comunicam por gestos, imagens, escrita, dispositivos ou sistemas de comunicação suplementar e alternativa. Alguns demonstram facilidade em áreas específicas, enquanto outros precisam de apoio mais constante para organizar a rotina, lidar com mudanças ou participar de interações sociais. Portanto, nenhum diagnóstico substitui a observação pedagógica cuidadosa de quem é aquele estudante e de quais condições favorecem sua aprendizagem.

O Ministério da Saúde define o TEA como uma condição do desenvolvimento cerebral que pode afetar comunicação, interação social e comportamentos, destacando que suas manifestações variam amplamente entre as pessoas. Essa compreensão impede que a escola transforme características comuns do espectro em uma lista rígida de comportamentos esperados. O aluno não deve ser reduzido ao laudo, pois é também criança, adolescente, colega, sujeito de direitos e produtor de conhecimentos. Seus interesses, suas escolhas e sua forma de participar precisam ocupar lugar real nas decisões escolares.

Essa perspectiva é especialmente importante porque muitas dificuldades atribuídas exclusivamente ao estudante resultam da relação entre suas características e um ambiente pouco acessível. Uma sala com ruído intenso, instruções somente orais, mudanças inesperadas, excesso de cópias e pouca mediação entre pares pode gerar sobrecarga e afastamento. Em contrapartida, antecipação da rotina, apoio visual, linguagem objetiva, intervalos planejados e atividades com propósito claro podem tornar o mesmo espaço mais compreensível e acolhedor. A barreira, portanto, não está apenas na pessoa; ela se produz nas condições materiais e relacionais oferecidas pela escola.

Horgan et al. (2023), ao sintetizarem estudos sobre as experiências de jovens autistas na escola regular, mostram que o ambiente escolar pode ser socialmente exigente e, em algumas situações, desgastante. O dado não indica que a escola comum seja inadequada para esses estudantes; evidencia, antes, a necessidade de construir ambientes nos quais a convivência não imponha mascaramento, medo ou solidão. Pertencimento não significa obrigar todos a interagir do mesmo modo, mas garantir respeito às diferentes formas de comunicação, participação e construção de vínculos.

Também é necessário abandonar a ideia de que a presença do estudante autista na turma reduz o ritmo ou a qualidade do ensino. A inclusão, quando planejada, melhora a organização didática para todos. Objetivos claros, materiais visuais, diversificação de linguagens, avaliação contínua e propostas cooperativas beneficiam a turma inteira, pois reconhecem que os alunos aprendem em ritmos e percursos diferentes. A diversidade não é um obstáculo ao currículo; ela convida a um currículo mais acessível e significativo.

Por essa razão, o planejamento não deve começar pela pergunta “o que esse aluno não consegue fazer?”, mas por questões mais produtivas: o que ele já sabe? Como demonstra compreensão? Quais temas despertam seu interesse? Em que situações participa com maior segurança? Que barreiras encontram-se no ambiente? As respostas orientam intervenções concretas e evitam práticas que infantilizam o estudante ou restringem sua experiência escolar a tarefas repetitivas e desconectadas do que a turma estuda.

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE AUTISTA

A educação especial é uma modalidade que atravessa todos os níveis e etapas de ensino. Sua função, em uma perspectiva

inclusiva, não é retirar o estudante da convivência escolar, mas disponibilizar apoios que assegurem acesso ao currículo e participação em condições de equidade. Para o aluno autista, isso pode envolver Atendimento Educacional Especializado (AEE), recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa, adequações de materiais, orientação à equipe e articulação com a família. Esses apoios não substituem a responsabilidade da classe comum: complementam e qualificam o trabalho pedagógico (Santos, 2021).

No Brasil, a legislação reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo, entre outros direitos, acesso à educação e ao atendimento especializado quando necessário. A Lei Brasileira de Inclusão reforça a obrigação de sistemas educacionais inclusivos e de medidas individualizadas e coletivas que favoreçam desenvolvimento acadêmico e social. Embora tais marcos sejam anteriores ao recorte desta revisão, eles continuam fundamentais e são retomados em análises recentes sobre políticas inclusivas (Gesser; Block; Mello, 2024).

É preciso distinguir integração de inclusão. Na integração, espera-se que o estudante se ajuste ao funcionamento já estabelecido, recebendo ajuda apenas quando não acompanha a turma. Na inclusão, a escola revê suas barreiras e organiza respostas diversificadas desde o planejamento. Essa diferença muda o lugar do estudante: ele não é visitante tolerado na sala comum, mas participante legítimo do grupo. A expectativa de aprendizagem permanece, ainda que os caminhos, recursos e tempos possam ser diferenciados.

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) observaram que a presença crescente de crianças autistas na escola comum desafia docentes a articularem conhecimento prático, formação e reflexão sobre suas práticas. O estudo evidencia que sentimentos de insegurança e despreparo podem aparecer no cotidiano docente. Eles não devem ser lidos como incapacidade individual do professor, mas como sinal de que a inclusão requer formação continuada, tempo de planejamento e apoio institucional. Não se sustenta uma política inclusiva responsabilizando isoladamente quem está na sala de aula.

Nessa direção, a gestão escolar possui papel decisivo. Cabe à equipe diretiva assegurar que o projeto político-pedagógico incorpore a educação inclusiva, preveja rotinas de estudo, promova diálogo entre profissionais e organize recursos. Também precisa combater o capacitismo, isto é, atitudes e práticas que subestimam pessoas com deficiência ou pressupõem que determinados corpos e modos de aprender são menos legítimos. Gesser, Block e Mello (2024) destacam que barreiras capacitistas continuam afetando trajetórias educacionais, o que reforça a urgência de ações institucionais voltadas à acessibilidade e ao respeito à diversidade.

O AEE, quando articulado à classe comum, pode apoiar a identificação de recursos e estratégias que favoreçam o estudante. Isso inclui produzir materiais acessíveis, orientar o uso de agendas visuais, trabalhar formas de comunicação, desenvolver autonomia e colaborar na elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado. Contudo, o AEE não deve se transformar em reforço paralelo nem em espaço para deslocar toda a responsabilidade pela aprendizagem. O professor regente continua responsável pelo currículo, pela avaliação e pelas oportunidades de participação oferecidas à turma.

Uma prática de inclusão consistente também recusa a ideia de que o acompanhante ou profissional de apoio seja o único interlocutor do aluno autista. Quando a mediação é mal compreendida, pode produzir dependência e separar o estudante dos colegas. Segundo Livramento (2022), o apoio profissional é importante quando indicado, mas deve favorecer aproximações, autonomia e participação no coletivo. A comunicação entre professor, apoio, AEE e família precisa ser planejada para que todos conheçam os objetivos pedagógicos e atuem de modo complementar.

4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ACESSIBILIDADE NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

Incluir não significa elaborar uma atividade completamente diferente para o estudante autista em todos os momentos. Significa planejar múltiplas formas de acesso ao mesmo conhecimento, considerando o que se pretende que a turma aprenda e quais apoios tornam esse objetivo possível. Uma aula de Ciências, por exemplo, pode combinar explicação breve, imagens, objetos concretos, experimento, registro escrito, escolha entre diferentes formas de resposta e trabalho em dupla. Essa variedade amplia a participação sem diminuir a relevância do conteúdo (Santos, 2021).

O planejamento precisa explicitar objetivos, etapas e critérios de avaliação. Para alguns estudantes, uma sequência visual com começo, meio e fim reduz ansiedade e melhora a compreensão da tarefa. Cartazes simples, agenda no quadro, imagens de referência, modelos prontos e instruções divididas em pequenos passos podem auxiliar a organização. Rutherford et al. (2020) indicam que suportes visuais são recomendados em diretrizes sobre autismo por poderem favorecer previsibilidade, comunicação e participação. Na escola, seu uso deve ser funcional e individualizado, evitando transformar os recursos em enfeites sem relação com a atividade.

As adaptações não precisam ser sinônimo de simplificação. Se o objetivo é compreender uma narrativa, o estudante pode ouvir o texto, acompanhá-lo com imagens, responder oralmente, selecionar cartões ou produzir um desenho comentado. Se a habilidade envolve resolver problemas matemáticos, pode utilizar material dourado, tampinhas, reta numérica, calculadora quando pertinente ou enunciados com linguagem mais direta. O essencial é preservar o núcleo conceitual da atividade e avaliar a aprendizagem de forma coerente com o apoio oferecido.

A avaliação inclusiva acompanha processos, não apenas resultados finais. Observar como o aluno inicia uma tarefa, que tipo de ajuda utiliza, como comunica uma dúvida, quais estratégias mobiliza e quais avanços realiza oferece informações mais ricas do que comparar seu desempenho a um padrão único. Portfólios, registros de observação, produções orais, imagens, autoavaliação mediada e

atividades práticas podem compor evidências de aprendizagem. Isso não significa reduzir o rigor; significa avaliar de modo compatível com a diversidade de formas pelas quais o conhecimento se manifesta (Guimarães, 2022).

Outro aspecto central é a acessibilidade sensorial. Ruídos, iluminação, aglomeração, cheiros e contato físico inesperado podem interferir no bem-estar e na permanência do estudante. Para Santos (2023), a escola pode construir estratégias simples, como combinar sinais para pedir pausa, oferecer local de regulação, permitir uso de abafadores quando necessário, antecipar eventos diferentes e reduzir estímulos em momentos de atividade concentrada. Essas medidas devem ser discutidas com o estudante e a família, sem expor ou constranger. O objetivo não é isolar, mas criar condições para que ele retorne e participe.

As interações entre pares também precisam ser ensinadas e acompanhadas. Não basta colocar o aluno em um grupo e esperar que a colaboração aconteça espontaneamente. O professor pode definir papéis complementares, organizar duplas com objetivos claros, modelar formas de pedir ajuda, valorizar diferentes contribuições e intervir diante de exclusões. A convivência torna-se educativa quando a turma aprende que colaboração não é fazer pelo outro, e sim criar condições para que cada pessoa participe com seus recursos.

Petersson-Bloom e Holmqvist (2022) identificaram, em revisão de estudos qualitativos, estratégias de adaptação e modificação do contexto escolar para apoiar estudantes autistas na educação inclusiva. A contribuição mais relevante dessa produção é deslocar o foco da “normalização” do aluno para a organização do ambiente, das atividades e das relações. Dessa forma, a prática pedagógica deixa de buscar comportamentos padronizados e passa a produzir oportunidades concretas de comunicação, aprendizagem e autonomia.

Não há técnica única que funcione para todos. Intervenções baseadas em evidências devem ser escolhidas conforme objetivos educacionais, características do estudante e contexto da escola. Martins et al. (2023), em estudo com crianças autistas na pré-escola, apontam resultados favoráveis de uma intervenção ancorada em estratégias da Análise do Comportamento Aplicada no processo de adaptação escolar. Ainda assim, qualquer estratégia necessita de acompanhamento ético e pedagógico: deve respeitar dignidade, comunicação, interesses e bem-estar do estudante, e não buscar apagar modos autistas de existir.

5. FORMAÇÃO DOCENTE, FAMÍLIA E REDE DE COLABORAÇÃO

Uma escola inclusiva não se constrói pela ação isolada de um professor motivado. Ela depende de uma rede de colaboração que envolva gestão, docentes, profissionais do AEE, equipe de apoio, estudantes, famílias e, quando necessário, serviços intersetoriais. A cooperação possibilita compreender melhor as necessidades de cada aluno, evitar orientações contraditórias e dar continuidade aos apoios. Mais do que reuniões pontuais, requer rotina de planejamento e espaços em que os profissionais possam analisar situações concretas do cotidiano (Guimarães, 2023).

A formação docente deve articular conhecimentos sobre TEA, educação especial, currículo, avaliação, comunicação e relações humanas. Cursos meramente informativos, que apresentam características clínicas de maneira descontextualizada, não bastam. A formação se torna mais potente quando parte de problemas reais: como organizar uma atividade coletiva? Como avaliar sem reduzir expectativas? Como apoiar um aluno que não utiliza fala oral? Como responder a uma situação de sobrecarga sensorial? Ao estudar essas questões, a equipe transforma informação em decisão pedagógica.

Petersson-Bloom e Holmqvist (2022), em revisão de pesquisas qualitativas, apontam a necessidade de desenvolvimento profissional que inclua compreensão específica sobre autismo e estratégias para ajustar o ambiente de aprendizagem. A conclusão é importante porque desloca a responsabilidade de um heroísmo individual para condições objetivas de trabalho. Tempo protegido para planejamento, acesso a materiais, diálogo com o AEE e acompanhamento da gestão não são benefícios acessórios; constituem condições para que o direito à educação se materialize.

A parceria com a família precisa basear-se em respeito e escuta, não em transferência de responsabilidades. Os familiares conhecem aspectos importantes da história, da comunicação, dos interesses e das estratégias que funcionam com o estudante. A escola, por sua vez, possui responsabilidade pedagógica e pode compartilhar observações sobre avanços, dificuldades e objetivos. Cabral e Marin (2021) evidenciam que a relação família-escola assume relevância no processo inclusivo de crianças autistas, especialmente diante das demandas de socialização e aprendizagem. Essa relação se fortalece quando há comunicação regular, linguagem acessível e decisões construídas conjuntamente.

É preciso, contudo, reconhecer que a família não deve ser convocada apenas para relatar problemas ou buscar soluções fora da escola. Reuniões podem também apresentar conquistas, escutar expectativas e combinar estratégias de maneira objetiva. Registros simples sobre rotina, alimentação, comunicação, eventos incomuns ou atividades de casa podem ajudar, desde que não se transformem em vigilância. A relação de confiança se constrói quando escola e família reconhecem limites, responsabilidades e saberes recíprocos.

O estudante autista deve participar, de acordo com sua idade e possibilidades comunicativas, das decisões que dizem respeito à sua vida escolar. Perguntar como prefere receber orientações, que atividades considera difíceis, quais colegas o ajudam, que mudanças podem tornar a sala mais confortável e como gostaria de demonstrar o que aprendeu é uma prática de respeito à autonomia. Mesmo quando a comunicação não ocorre pela fala, é possível observar escolhas, comportamentos, expressões e modos de recusa, utilizando recursos adequados para ampliar sua participação (Sousa, 2023).

Sendo assim, a cultura escolar inclusiva alcança todos os estudantes. Projetos sobre convivência, combate ao bullying, respeito às diferenças e educação anticapacitista devem fazer parte do currículo e das relações diárias. O objetivo não é transformar o aluno autista em tema de exposição, mas formar uma comunidade que reconheça a diversidade como característica humana. Quando o grupo aprende a acolher diferentes tempos, interesses, formas de comunicação e necessidades sensoriais, a inclusão deixa de ser uma tarefa atribuída a alguns profissionais e passa a constituir um valor coletivo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de estudantes com TEA, no âmbito da educação especial, exige compreender que inclusão é mais ampla do que presença física na turma comum. Ela envolve acesso ao currículo, participação nas relações, reconhecimento das singularidades e expectativa real de aprendizagem. O estudante autista não precisa tornar-se semelhante aos demais para pertencer à escola; a instituição é que deve ampliar suas formas de ensinar, comunicar, avaliar e conviver.

O artigo evidenciou que uma abordagem humanizada do autismo recusa tanto a invisibilização das necessidades de apoio quanto a redução da pessoa ao diagnóstico. O planejamento pedagógico precisa observar o estudante em sua integralidade, considerando potencialidades, interesses, formas de comunicação e barreiras presentes no contexto. Apoios visuais, organização da rotina, flexibilização de linguagens, recursos concretos, avaliação processual e atenção às questões sensoriais são exemplos de medidas que podem ampliar autonomia e participação.

Também se verificou que a responsabilidade pela inclusão é coletiva. Professor regente, AEE, profissional de apoio, gestão e família precisam atuar de maneira articulada, preservando o protagonismo do estudante. A formação continuada e as condições de trabalho são indispensáveis para que a escola transforme princípios legais em práticas consistentes. Não se pode exigir que docentes respondam sozinhos a desafios que pertencem à organização institucional e às políticas educacionais.

Conclui-se que uma educação especial comprometida com a inclusão não cria caminhos paralelos para o aluno autista. Ela constrói, no currículo comum, diferentes possibilidades de entrada, permanência e expressão do conhecimento. Ao reconhecer que todos aprendem de modos diversos, a escola torna-se mais justa, acolhedora e potente para cada estudante.

REFERÊNCIAS

- BOFF, A. P.; MACHADO, A. B. **Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação**. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.85133.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Autismo**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/autismo>.
- CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. **Relação família-escola-criança com Transtorno do Espectro Autista: percepção de pais e professoras**. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 27, e0156, p. 493-508, 2021.
- GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. **Capacitismo nas trajetórias educacionais e a inclusão de estudantes com deficiência**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 49, e132919, 2024.
- GUIMARÃES, J. T. L. **Práticas de in/exclusão: contribuições para acessibilidade curricular; e, acessibilidade curricular na educação inclusiva: subsídio para estratégias pedagógicas no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022.
- HORGAN, F.; KENNY, N.; FLYNN, P. **A systematic review of the experiences of autistic young people enrolled in mainstream second-level post-primary schools**. Autism, v. 27, n. 2, p. 526-538, 2023.
- LIVRAMENTO, M. S. C. **A comunicação alternativa/aumentativa para a interação de estudantes com transtorno do espectro do autismo na escola**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Científica, Inclusão e Diversidade) — Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Feira de Santana, 2022.
- MARTINS, J. S.; CAMARGO, S. P. H. **A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 104, e5014, 2023.
- PETERSSON-BLOOM, L.; HOLMQVIST, M. **Strategies in supporting inclusive education for autistic students: a systematic review of qualitative research results**. Autism & Developmental Language Impairments, v. 7, 2022.
- RUTHERFORD, M. et al. **Visual supports at home and in the community for individuals with autism spectrum disorder: a scoping review**. Autism, v. 24, n. 2, p. 447-469, 2020.
- SANTOS, N. M. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas) — Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.
- SOUSA, C. N. O. **Desenho universal para aprendizagem como suporte para o ensino inclusivo: em perspectiva a acessibilidade**

pedagógica para os alunos com TEA. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2023.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes.** Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 24, e217841, 2020.