

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE MARCOS HISTÓRICOS-LEGAIS E PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN BASIC EDUCATION: AN INTEGRATIVE REVIEW OF HISTORICAL-LEGAL MILESTONES AND EVIDENCE-BASED PRACTICES

 <https://doi.org/10.63330/armv2n7-009>

Submetido em: 19/07/2026 e Publicado em: 23/07/2026

ARM: e261981

Antônio Araújo Dias

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Jakeline Alves Dias Vasconcelos Neiva

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Nayara Pereira de Souza Andrade

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Sirley Rodrigues Chaveiro Bessa

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Pablo de Magalhães

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Terezinha Rodrigues Braga Bessa

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Resumo

O presente artigo analisa o processo de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns da Educação Básica, considerando a distância ainda existente entre a garantia jurídica de acesso e a efetivação de condições qualificadas de permanência, participação e aprendizagem. A investigação foi orientada pelo seguinte problema: Como as garantias legais e os construtos teóricos sobre o neurodesenvolvimento da pessoa com TEA podem ser transpostos para estratégias didáticas que contribuam para a inclusão e a aprendizagem na sala de aula comum da Educação Básica? O objetivo geral consistiu em analisar, com base na produção científica publicada entre 2020 e 2025, como os fundamentos teóricos e legais relacionados à inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista se articulam às estratégias didáticas e às Práticas Baseadas em Evidências desenvolvidas nas classes comuns da Educação Básica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratório-descritiva e bibliográfico-documental, desenvolvida por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura. A seleção dos



estudos observou, de forma adaptada, as recomendações do PRISMA 2020, resultando em um corpus constituído por seis artigos científicos, complementado pela análise de documentos legais e normativos. Os resultados, interpretados à luz da Teoria Histórico-Cultural e da perspectiva da neurodiversidade, evidenciaram quatro eixos de práticas pedagógicas: planejamento individualizado e coensino; Desenho Universal para a Aprendizagem; organização do ambiente e utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa; e intervenções mediadas por pares. Conclui-se que a inclusão escolar do estudante com TEA não se limita à matrícula, exigindo planejamento colaborativo, mediação pedagógica intencional, formação docente continuada e estratégias fundamentadas em evidências que assegurem o acesso ao currículo, a comunicação, a interação social e a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Básica; Estratégias didáticas; Inclusão escolar; Práticas Baseadas em Evidências; Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

This article analyzes the school inclusion process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream Basic Education classrooms, considering the persistent gap between the legal guarantee of access and the effective provision of appropriate conditions for school permanence, participation, and learning. The investigation was guided by the following research question: how can legal guarantees and theoretical constructs concerning the neurodevelopment of individuals with ASD be translated into teaching strategies that effectively succeed in mainstream Basic Education classrooms? The general objective was to analyze, based on scientific literature published between 2020 and 2025, how the theoretical and legal foundations related to the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder are connected to teaching strategies and Evidence-Based Practices implemented in mainstream Basic Education classrooms. Methodologically, this is a qualitative, exploratory-descriptive, bibliographic, and documentary study conducted through an Integrative Literature Review. The selection of studies followed, in an adapted manner, the PRISMA 2020 recommendations, resulting in a corpus composed of six scientific articles, complemented by the analysis of legal and regulatory documents. The results, interpreted in light of Cultural-Historical Theory and the neurodiversity perspective, revealed four main areas of pedagogical practice: individualized planning and co-teaching; Universal Design for Learning; environmental organization and the use of Augmentative and Alternative Communication; and peer-mediated interventions. It is concluded that the school inclusion of students with ASD cannot be limited to enrollment, as it requires collaborative planning, intentional pedagogical mediation, continuing teacher education, and evidence-based strategies capable of ensuring access to the curriculum, communication, social interaction, and learning.



Keywords: Autism Spectrum Disorder; Basic Education; Evidence-Based Practices; School inclusion; Teaching strategies.

1 INTRODUÇÃO

A transição do paradigma da integração para o da inclusão escolar representa um dos movimentos mais complexos e desafiadores da história da educação contemporânea. Nas últimas décadas, observou-se um crescimento exponencial no número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns da Educação Básica brasileira. Esse fenômeno demográfico escolar é impulsionado tanto por um aprimoramento contínuo dos critérios diagnósticos e por uma maior conscientização social em prol do respeito à neurodiversidade (Orrú, 2016), quanto pela consolidação de um arcabouço político que proíbe a segregação educacional (Brasil, 2012; Brasil, 2015). Contudo, a materialização desse imperativo ético e legal na práxis pedagógica diária permanece como um campo vasto de tensões e contradições.

Embora o acesso à escola regular esteja juridicamente assegurado por normativas robustas - com destaque para a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), e a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a simples inserção física do estudante com TEA no espaço da sala de aula não garante, *per se*, sua inclusão cognitiva e social. A literatura especializada aponta para o risco latente de uma "inclusão marginal" ou "exclusão branda", caracterizada pela presença do aluno no ambiente escolar sem o efetivo engajamento nas atividades curriculares (Camargo et al., 2020).

O desafio atual, portanto, desloca-se do eixo da universalização do acesso para a urgência da permanência com qualidade, o que exige a superação de modelos didáticos homogeneizadores que historicamente desconsideram as particularidades do neurodesenvolvimento (Zerbato; Mendes, 2018).

Nesse cenário, o autismo impõe à escola a necessidade imperiosa de reinventar sua arquitetura pedagógica. Sendo o TEA um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por uma intrincada heterogeneidade clínica - manifestada por variados níveis de suporte em comunicação, interação social e flexibilidade comportamental (American Psychiatric Association, 2023), a ausência de intervenções didáticas intencionais e baseadas em evidências culmina no fracasso escolar e no adoecimento de docentes e discentes. Torna-se vital investigar quais abordagens metodológicas conseguem romper a barreira do assistencialismo, promovendo, de fato, a apropriação do conhecimento sistematizado e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores desses estudantes por meio de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) (Nunes; Schmidt, 2019; Ramos *et al.*, 2021).

Diante dessa conjuntura, emerge o problema central que norteia esta investigação: Como as garantias legais e os construtos teóricos sobre o neurodesenvolvimento da pessoa com TEA podem ser



transpostos para estratégias didáticas que contribuam para a inclusão e a aprendizagem na sala de aula comum da Educação Básica?

A relevância e a justificativa deste estudo ancoram-se na urgência de subsidiar a comunidade escolar com conhecimentos que conectem o rigor científico à prática diária do professor regente e dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), superando a fragmentação do planejamento pedagógico (Gomes; BarbyA, 2022).. Embora exista um conjunto significativo de leis, políticas e estudos sobre a inclusão de estudantes com TEA, ainda são observadas dificuldades relacionadas à formação docente, ao planejamento pedagógico, à seleção de estratégias didáticas e à articulação entre o ensino comum e o AEE.

O objetivo geral consistiu em analisar, com base na produção científica publicada entre 2020 e 2025, como os fundamentos teóricos e legais relacionados à inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista se articulam às estratégias didáticas e às Práticas Baseadas em Evidências desenvolvidas nas classes comuns da Educação Básica.

A fim de alcançar esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) compreender as características do Transtorno do Espectro Autista e os fundamentos históricos, teóricos e legais relacionados à escolarização inclusiva; b) discutir os desafios pedagógicos enfrentados pelos professores regentes e pelos profissionais do AEE na inclusão de estudantes com TEA; e c) identificar e analisar estratégias didáticas e Práticas Baseadas em Evidências que contribuam para a aprendizagem, a comunicação, a participação e a adaptação escolar desses estudantes.

Para a consecução desses propósitos, esta pesquisa foi estruturada em eixos de discussão que partem da fundamentação teórica e legal, perpassam pelos caminhos metodológicos da pesquisa e culminam na análise crítica de estratégias contemporâneas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o uso de recursos de comunicação que viabilizam o sucesso da educação inclusiva.

1.1 RAÍZES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Embora o expressivo aumento de diagnósticos nas últimas décadas possa sugerir, ao senso comum, tratar-se de um fenômeno estritamente contemporâneo, o Transtorno do Espectro Autista é uma condição inerente à diversidade humana, cujos primeiros delineamentos clínicos sistemáticos remontam à primeira metade do século XX. O resgate histórico revela que a gênese do termo "autismo" ocorreu no campo da psiquiatria, empregado pioneiramente pelo suíço Eugen Bleuler, em 1911, para descrever a retração social severa observada em quadros de esquizofrenia (Bleuler, 1911; Orrú, 2016). A delimitação do autismo como uma entidade clínica singular consolidou-se apenas na década de 1940, a partir das publicações seminais de Leo Kanner (1943) e Hans Asperger (1944) (Kanner, 1943; Asperger, 1944 *apud* Orrú, 2016).

A compreensão conceitual do transtorno sofreu transformações substanciais desde essas formulações iniciais. Sob a ótica clínica contemporânea, consolidada na revisão textual da quinta edição do



Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), o TEA é classificado hoje como um transtorno do neurodesenvolvimento. Suas características centrais manifestam-se por meio de déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, acompanhados por padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos.

A adoção da nomenclatura "espectro" reconhece a acentuada heterogeneidade nas manifestações do transtorno, categorizado em três níveis de gravidade, conforme sistematizado na Tabela 1.

Tabela 1 - Níveis de gravidade e exigência de suporte no Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nível de Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos Restritos e Repetitivos
Nível 1 (Exige suporte)	Prejuízos notáveis sem suporte; dificuldade em iniciar interações e respostas atípicas a aberturas sociais.	Inflexibilidade comportamental causa interferência significativa em um ou mais contextos; dificuldade em alternar atividades.
Nível 2 (Exige suporte substancial)	Déficits graves mesmo com suporte; frases reduzidas e comunicação não verbal frequentemente atípica.	Sofrimento ou frustração perante mudanças de rotina; comportamentos restritos óbvios para observadores casuais.
Nível 3 (Exige suporte muito substancial)	Prejuízos severos no funcionamento; fala ininteligível ou mínima e ausência quase total de iniciativa social.	Extrema dificuldade em lidar com mudanças; comportamentos repetitivos interferem acentuadamente em todas as esferas da vida.

Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado de American Psychiatric Association (2023).

No ambiente escolar, essa variabilidade fenotípica implica que não existe um perfil único de aluno com TEA. Orrú (2016) assevera que o diagnóstico clínico não deve atuar como um prognóstico educacional limitante, mas sim como um ponto de partida para a compreensão do funcionamento neurológico singular do estudante.

A passagem de uma compreensão categorial para uma abordagem dimensional representou uma mudança epistemológica relevante na conceituação do autismo. Modelos diagnósticos anteriores distribuíam manifestações semelhantes em categorias distintas, como autismo infantil, síndrome de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. A concepção de espectro passou a reunir essas condições em uma categoria mais abrangente, reconhecendo que as características relacionadas à comunicação social, à flexibilidade comportamental e ao processamento sensorial podem se apresentar em diferentes combinações e intensidades. Essa mudança não significa homogeneizar os sujeitos, mas reconhecer a existência de múltiplas formas de manifestação dentro de uma mesma condição do neurodesenvolvimento (American Psychiatric Association, 2023).

Os níveis de suporte apresentados pelo DSM-5-TR devem ser interpretados com cautela, uma vez que não constituem classificações fixas ou definitivas da pessoa. A necessidade de apoio pode variar conforme a idade, o ambiente, as exigências sociais, as experiências educacionais e as oportunidades de



desenvolvimento oferecidas ao indivíduo. Um estudante pode, por exemplo, demonstrar maior autonomia em atividades estruturadas e enfrentar dificuldades mais acentuadas em situações que envolvam mudanças inesperadas, comunicação implícita ou intensa estimulação sensorial. Desse modo, a classificação clínica não substitui a avaliação pedagógica contínua e contextualizada das potencialidades, barreiras e necessidades educacionais do aluno (Orrú, 2016).

Outra dimensão indispensável à compreensão contemporânea do TEA refere-se à distinção entre diagnóstico clínico e identidade do sujeito. Embora a identificação diagnóstica possa favorecer o acesso a direitos, serviços e estratégias de apoio, sua utilização de maneira reducionista pode produzir estigmas, expectativas negativas e interpretações deterministas sobre a capacidade de aprendizagem. Orrú (2016) argumenta que o estudante com autismo não deve ser definido exclusivamente pelas características descritas nos manuais diagnósticos, pois sua constituição subjetiva também resulta das experiências sociais, culturais, familiares e educacionais vivenciadas ao longo do desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, a conceituação do TEA precisa articular conhecimentos clínicos, educacionais e socioculturais, evitando tanto a negação das dificuldades concretas quanto a patologização integral da diferença. O reconhecimento da singularidade não elimina a necessidade de intervenções e apoios, mas exige que essas ações sejam construídas a partir das potencialidades do estudante e das condições efetivas de participação. Em consonância com Orrú (2016) e Ramos et al. (2021), compreende-se que o desenvolvimento da pessoa com TEA não se encontra previamente encerrado pelo diagnóstico, podendo ser ampliado por mediações pedagógicas intencionais, relações sociais significativas e oportunidades de apropriação do conhecimento.

1.2 MARCOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O reconhecimento clínico precoce do TEA não se traduziu, de imediato, na garantia de escolarização. Historicamente, a trajetória educacional das pessoas com transtornos do neurodesenvolvimento foi marcada por longos processos de invisibilidade e privação de direitos. A literatura especializada sistematiza a evolução histórica da Educação Especial em quatro paradigmas fundamentais: exclusão, segregação, integração e inclusão (Mendes, 2006).

Durante a maior parte do século XX, prevaleceram os modelos de exclusão e segregação, nos quais indivíduos com TEA eram recorrentemente considerados ineducáveis pelo sistema regular. Suas vivências ficavam restritas ao confinamento em instituições de cunho asilar ou filantrópico, onde a abordagem era predominantemente higienista e assistencialista, destituída de intencionalidade pedagógica voltada à apropriação do conhecimento formal (Orrú, 2016).

O cenário começou a sofrer alterações ao final do século XX com o advento do paradigma da integração, que permitiu a inserção nas escolas comuns. Contudo, o modelo integrativo transferia para o

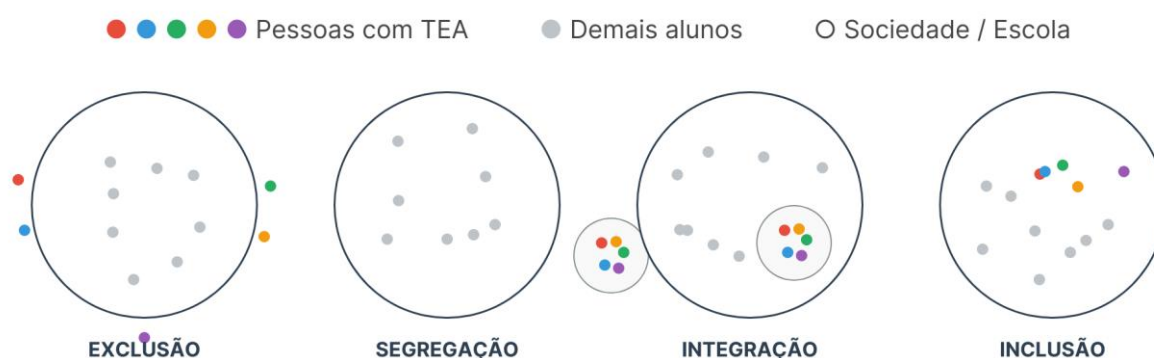


estudante o ônus da adaptação: cabia ao aluno com TEA, com seus próprios recursos, ajustar-se à dinâmica escolar pré-existente (Mendes, 2006).

A ruptura definitiva com essa lógica assimétrica ocorreu com a ascensão do paradigma da inclusão, impulsionado globalmente pela Declaração de Salamanca (1994) e consolidado nos marcos contemporâneos. Na perspectiva inclusiva, inverte-se a responsabilidade: é a instituição escolar que deve reestruturar seus espaços, currículos, didáticas e atitudes para acolher a neurodiversidade (Mendes, 2006; Orrú, 2016).

A transição conceitual e estrutural desses paradigmas no âmbito educacional e social pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 - Representação esquemática da evolução dos paradigmas educacionais aplicados à pessoa com deficiência e neurodivergência.



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Mendes (2006) e Orrú (2016).

Do ponto de vista teórico, a educação inclusiva do estudante autista encontra respaldo robusto na Teoria Histórico-Cultural formulada originalmente por Lev Vygotsky. Pesquisas recentes fundamentadas nessa vertente teórica demonstram que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no TEA não é determinado de forma irreversível por componentes orgânicos, mas é profundamente mediado pelas interações sociais e pela apropriação dos bens culturais (Ramos *et al.*, 2021). Sob essa lente teórica, o convívio estruturado com pares neurotípicos no ensino regular e a mediação intencional do professor regente assumem papéis centrais no desenvolvimento linguístico e cognitivo, transformando a sala de aula comum no *lócus* essencial para a aprendizagem.

A sucessão dos paradigmas de exclusão, segregação, integração e inclusão não deve ser interpretada como uma trajetória linear na qual um modelo desaparece completamente com o surgimento do seguinte. Assim, embora a legislação contemporânea esteja fundamentada na inclusão, ainda podem permanecer concepções segregadoras quando o estudante é matriculado na escola comum, mas afastado das atividades curriculares, mantido isolado dos colegas ou submetido a tarefas sem intencionalidade pedagógica. Mendes



(2006) assinala que a inclusão exige alterações estruturais no sistema educacional, não podendo ser reduzida à presença física do aluno no espaço escolar.

Nessa direção, para Mendes (2006, p. 7), a mudança que segue desloca o foco da adaptação individual do estudante para a transformação coletiva da escola e das condições de ensino:

A diferença entre integração e inclusão ultrapassa uma alteração terminológica. No paradigma integrativo, a permanência do estudante dependia de sua capacidade de acompanhar uma organização escolar previamente estabelecida. Na perspectiva inclusiva, as dificuldades de participação e aprendizagem deixam de ser atribuídas exclusivamente ao indivíduo e passam a ser analisadas em relação às barreiras existentes no currículo, nas metodologias, na comunicação, na avaliação e nas atitudes institucionais.

A Teoria Histórico-Cultural contribui para essa compreensão ao defender que o desenvolvimento humano ocorre por intermédio das relações sociais e da mediação de instrumentos culturais. Aplicada à escolarização do estudante com TEA, essa abordagem permite superar interpretações centradas exclusivamente nas limitações orgânicas. Ramos et al. (2021) destacam que as funções psicológicas superiores podem ser desenvolvidas por meio de experiências educativas organizadas, da interação com outras pessoas e da utilização de recursos mediadores adequados.

Nesse processo, a mediação docente ocupa posição central, pois compete ao professor organizar situações didáticas que tornem o conhecimento acessível sem empobrecer o currículo. Recursos visuais, rotinas compreensíveis, comunicação alternativa, antecipação de atividades, flexibilização de procedimentos e diferentes formas de expressão podem favorecer a participação do aluno, desde que estejam vinculados aos objetivos de aprendizagem. Conforme Orrú (2016), uma prática verdadeiramente inclusiva não se limita à aplicação de técnicas específicas para o autismo, mas envolve a construção de relações pedagógicas que reconheçam o estudante como sujeito capaz de aprender, interagir e produzir conhecimentos.

1.3 ASPECTOS LEGAIS DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Embora os fundamentos legais da inclusão remontem à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o campo da Educação Especial permanece marcado por disputas relacionadas à forma de organização dos serviços educacionais. O Decreto nº 10.502/2020, que flexibilizava a prioridade atribuída à escolarização em classes comuns, teve sua eficácia suspensa pelo Supremo Tribunal Federal e foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 11.370/2023. Atualmente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, reafirma o direito dos estudantes com deficiência e com TEA à inclusão em classes



e escolas comuns, com os apoios necessários à participação, à permanência e à aprendizagem (Brasil, 2023, 2025).

O principal divisor de águas jurídico contemporâneo foi a promulgação da Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, conhecida como Lei Berenice Piana (Brasil, 2012). Esse dispositivo inovou ao equiparar formalmente as pessoas com TEA às pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhes o direito à educação em turmas regulares de ensino.

Posteriormente, a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146/2015, consolidou e ampliou essas garantias (Brasil, 2015). A legislação proibiu a recusa de matrícula e a cobrança de valores adicionais pelas instituições privadas em razão da deficiência ou do transtorno apresentado pelo estudante. O foco das normativas atuais concentra-se na garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante planejamento pedagógico individualizado, provisão de adaptações razoáveis e articulação entre o ensino regular e o AEE.

Posteriormente, a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015) consolidou e ampliou essas garantias (Brasil, 2015). A legislação criminalizou a recusa de matrícula ou a cobrança de valores adicionais em instituições privadas sob a justificativa do transtorno do aluno.

O foco das normativas atuais, consolidado pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), concentra-se na obrigatoriedade do planejamento pedagógico individualizado, na provisão de adaptações razoáveis e na articulação indissociável entre o ensino regular e o AEE. Fica estabelecido, portanto, que o sucesso da escolarização da pessoa com TEA no Brasil já não esbarra na ausência de legislação de acesso, mas exige o refinamento e a efetiva aplicabilidade pedagógica das normativas já sedimentadas.

A garantia jurídica da matrícula constitui apenas uma das dimensões do direito à educação. Para que esse direito seja efetivado, devem ser asseguradas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades. A Lei Brasileira de Inclusão determina que os sistemas educacionais promovam a eliminação das barreiras que possam restringir a escolarização da pessoa com deficiência, incluindo barreiras pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas, arquitetônicas e atitudinais (Brasil, 2015).

O AEE possui natureza complementar à escolarização do estudante com TEA e não pode substituir sua matrícula e frequência na classe comum. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva atualmente vigente determina que o AEE seja articulado ao projeto político-pedagógico da instituição e orientado por estudo de caso. O Decreto nº 12.686/2025 também estabelece o Plano de AEE como documento obrigatório, individualizado e de natureza pedagógica, destinado a orientar o trabalho na sala



comum, no AEE e nas ações colaborativas da escola. A elaboração de Plano Educacional Individualizado (PEI) ou de instrumento equivalente deve observar essas diretrizes (Brasil, 2025).

Quanto aos apoios humanos, torna-se necessário distinguir as expressões utilizadas pelos diferentes dispositivos legais. A Lei nº 12.764/2012 assegura ao estudante com TEA o direito a acompanhante especializado nos casos de comprovada necessidade, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão define as atribuições gerais do profissional de apoio escolar. Esse profissional pode atuar em aspectos relacionados à locomoção, alimentação, higiene, comunicação, interação social e participação nas atividades escolares, mas não substitui o professor regente nem deve assumir isoladamente a responsabilidade pela aprendizagem do aluno. A inclusão permanece como atribuição compartilhada por toda a equipe escolar (Brasil, 2012, 2015).

A distância entre a garantia normativa e sua concretização cotidiana constitui um dos principais desafios da educação inclusiva brasileira. Falta de formação continuada, ausência de planejamento colaborativo, inadequação da infraestrutura, escassez de recursos acessíveis e compreensão limitada das atribuições dos profissionais podem transformar um direito formal em uma inclusão apenas aparente. Mendes (2006) e Orrú (2016) convergem ao indicar que a efetividade das políticas depende da reorganização da cultura, das práticas e da gestão escolar.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, natureza exploratório-descritiva e caráter bibliográfico-documental, desenvolvida por meio de uma revisão integrativa da literatura, complementada pela análise de documentos legais e normativos. Esse delineamento foi adotado em razão da necessidade de reunir, organizar e interpretar conhecimentos científicos relacionados à inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), articulando os fundamentos teóricos e jurídicos às estratégias didáticas e às Práticas Baseadas em Evidências aplicáveis às classes comuns da Educação Básica.

A revisão integrativa possibilita a incorporação de estudos com diferentes delineamentos metodológicos, favorecendo uma compreensão abrangente do fenômeno investigado. De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010), esse método permite sintetizar conhecimentos produzidos sobre determinado objeto, identificar convergências, lacunas e implicações para a prática profissional. No presente artigo, sua utilização mostrou-se adequada por permitir o diálogo entre conhecimentos provenientes da Educação, da Educação Especial, da Psicologia e dos estudos sobre o neurodesenvolvimento.

O percurso metodológico foi orientado pela seguinte questão norteadora: como as garantias legais e os construtos teóricos sobre o neurodesenvolvimento da pessoa com TEA podem ser transpostos para



estratégias didáticas que contribuam para a inclusão e a aprendizagem na sala de aula comum da Educação Básica? A formulação da questão buscou manter coerência com o objetivo geral da pesquisa, evitando antecipar resultados positivos antes da análise das produções selecionadas.

Para conferir transparência à descrição das etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos, foram observadas, de forma adaptada à revisão integrativa, as recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses — PRISMA 2020 (Page et al., 2021). O PRISMA foi empregado como diretriz de apresentação do processo de seleção das publicações, não como protocolo metodológico de revisão sistemática.

O levantamento bibliográfico foi realizado em 2026, mediante consulta à Scientific Electronic Library Online (SciELO) e ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A seleção dessas fontes considerou a abrangência de suas coleções nas áreas de Educação, Educação Especial, Psicologia, desenvolvimento humano e práticas pedagógicas inclusivas. Não foi incluída a base Education Resources Information Center (ERIC), uma vez que os registros utilizados na pesquisa foram efetivamente identificados apenas na SciELO e no Portal de Periódicos CAPES.

A estratégia de busca foi construída com descritores e termos livres relacionados ao objeto investigado, utilizados nos idiomas português, inglês e espanhol. Em português, foram empregados os termos “Transtorno do Espectro Autista”, “autismo”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “Educação Básica”, “estratégias didáticas”, “práticas pedagógicas” e “Práticas Baseadas em Evidências”. Também foram utilizados termos relacionados às práticas analisadas, como “coensino”, “Desenho Universal para a Aprendizagem”, “Comunicação Aumentativa e Alternativa” e “intervenção mediada por pares”.

Em inglês, foram utilizados os correspondentes “Autism Spectrum Disorder”, “autism”, “school inclusion”, “inclusive education”, “Basic Education”, “teaching strategies”, “pedagogical practices”, “evidence-based practices”, “co-teaching”, “Universal Design for Learning”, “Augmentative and Alternative Communication” e “peer-mediated intervention”. Em espanhol, utilizaram-se “Trastorno del Espectro Autista”, “inclusión escolar”, “educación inclusiva”, “Educación Básica”, “estrategias didácticas” e “prácticas basadas en la evidencia”.

Os termos foram combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR, respeitando-se os mecanismos de busca disponíveis em cada plataforma. A estratégia geral em português foi estruturada da seguinte forma: (“Transtorno do Espectro Autista” OR autismo) AND (“inclusão escolar” OR “educação inclusiva”) AND (“estratégias didáticas” OR “práticas pedagógicas” OR “Práticas Baseadas em Evidências”) AND (“Educação Básica” OR escola).

A estratégia correspondente em língua inglesa foi: (“Autism Spectrum Disorder” OR autism) AND (“school inclusion” OR “inclusive education”) AND (“teaching strategies” OR “pedagogical practices” OR “evidence-based practices”) AND (“Basic Education” OR school). As buscas complementares incluíram



os nomes das práticas específicas identificadas durante a leitura exploratória, com o objetivo de ampliar a recuperação de estudos diretamente relacionados à questão norteadora.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: a) artigos científicos publicados entre 2020 e 2025; b) textos disponíveis integralmente; c) publicações redigidas em português, inglês ou espanhol; d) estudos empíricos, revisões de literatura ou produções teórico-conceituais; e) pesquisas relacionadas à inclusão escolar de estudantes com TEA nas classes comuns da Educação Básica; e f) estudos que abordassem estratégias didáticas, práticas pedagógicas, formação docente, coensino, comunicação, participação, aprendizagem, interação social ou adaptação escolar.

Foram definidos como critérios de exclusão: a) estudos direcionados exclusivamente a intervenções clínicas ou terapêuticas desenvolvidas fora do contexto escolar; b) pesquisas voltadas unicamente a instituições especializadas substitutivas à escolarização comum; c) publicações referentes exclusivamente ao Ensino Superior; d) estudos sem relação direta com as estratégias pedagógicas de inclusão de estudantes com TEA; e) publicações anteriores a 2020 ou posteriores a 2025; f) editoriais, resenhas, capítulos de livros, resumos de eventos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses; e g) registros duplicados nas bases consultadas.

O levantamento inicial resultou na identificação de 154 registros, dos quais 64 foram localizados na SciELO e 90 no Portal de Periódicos CAPES. Após a organização das referências recuperadas, foram identificados e removidos 42 registros duplicados, permanecendo 112 publicações para a etapa de triagem.

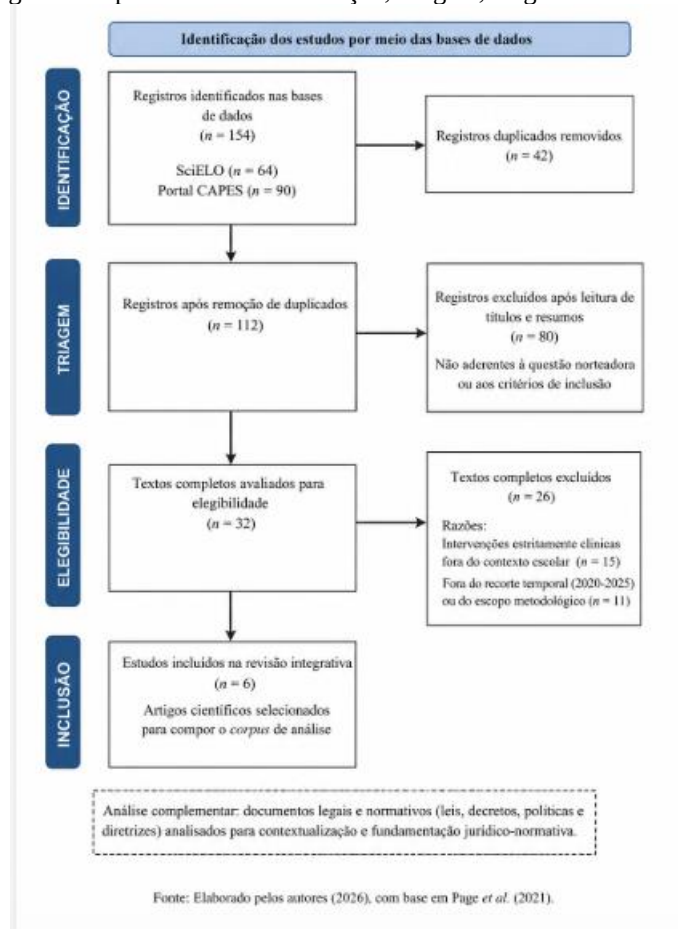
Na fase de triagem, realizou-se a leitura dos títulos e resumos dos 112 registros. Nessa etapa, 80 publicações foram excluídas por não apresentarem aderência direta à questão norteadora, aos objetivos da investigação ou aos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Dessa forma, 32 estudos foram selecionados para a etapa de elegibilidade e submetidos à leitura integral.

Após a leitura completa dos 32 artigos, 26 publicações foram excluídas. Entre essas exclusões, 15 estudos abordavam intervenções predominantemente clínicas ou terapêuticas desenvolvidas fora da sala de aula comum, enquanto 11 publicações estavam fora do recorte temporal estabelecido ou não apresentavam aderência suficiente ao escopo educacional e metodológico da revisão. Ao final do processo, seis artigos científicos atenderam integralmente aos critérios de elegibilidade e constituíram o corpus da revisão integrativa.

O processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos encontra-se representado na Figura 2.



Figura 2 – Fluxograma do processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos



Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em Page et al. (2021).

Os documentos legais e normativos não foram incluídos no fluxo de seleção dos artigos científicos, uma vez que foram analisados separadamente como fontes documentais. A análise documental contemplou os principais dispositivos relacionados ao direito à educação das pessoas com deficiência e com TEA, entre os quais a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 - e os decretos e políticas nacionais relacionados à Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A inclusão de documentos anteriores ao período de 2020 a 2025 justifica-se pelo fato de que os dispositivos legais históricos permanecem indispensáveis à compreensão da construção jurídica do direito à escolarização das pessoas com TEA. O recorte temporal de 2020 a 2025 foi aplicado exclusivamente aos artigos científicos que compuseram a revisão integrativa. Os documentos normativos foram selecionados conforme sua relevância para o problema investigado, sua vigência e sua relação com o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA.

A consulta aos documentos legais ocorreu em portais governamentais e institucionais, priorizando-se as versões oficiais, atualizadas e vigentes. As normas foram examinadas com a finalidade de identificar



as garantias educacionais, as responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino e as disposições referentes à matrícula na classe comum, às adaptações razoáveis, ao Atendimento Educacional Especializado, ao profissional de apoio escolar e à eliminação das barreiras à participação e à aprendizagem.

Para a extração e a organização das informações dos seis artigos incluídos, foi elaborada uma matriz de análise contendo os seguintes elementos: autoria, ano de publicação, título, base de localização, objetivo, abordagem metodológica, participantes ou fontes analisadas, contexto educacional, estratégia pedagógica investigada, principais resultados, limitações e contribuições para a inclusão escolar dos estudantes com TEA.

O Quadro 1 apresenta a síntese dos artigos científicos incluídos no corpus da revisão.

Quadro 1 – Síntese dos artigos científicos incluídos no corpus de análise, publicados entre 2020 e 2025

Autores e ano	Título do estudo	Base de dados	Principais resultados e foco
Camargo et al. (2020)	Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores	SciELO	Evidencia desafios relacionados à formação docente e apresenta diretrizes para o aprimoramento das práticas inclusivas.
Ramos et al. (2021)	Intervenção mediada por pares no engajamento acadêmico de alunos com autismo	SciELO	Demonstra contribuições da mediação por pares para o engajamento acadêmico e para a participação dos estudantes com TEA.
Sebastián-Herederó (2020)	Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem	SciELO	Sistematiza princípios do DUA voltados à flexibilização curricular e à redução de barreiras à aprendizagem.
Gomes e Barby (2022)	Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com TEA	Portal de Periódicos CAPES	Destaca a importância da colaboração entre o professor regente e os profissionais da Educação Especial.
Nunes, Barbosa e Nunes (2021)	Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura	SciELO	Apresenta contribuições da Comunicação Aumentativa e Alternativa para a comunicação, a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA.
Costa-Renders (2025)	Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino na perspectiva inclusiva	SciELO	Discute o DUA como suporte à organização de práticas de ensino acessíveis e inclusivas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Após a consolidação do corpus, realizou-se a leitura integral, analítica e comparativa dos seis artigos. A análise procurou identificar as concepções teóricas adotadas, as estratégias pedagógicas descritas, os contextos de aplicação, os resultados observados, as limitações metodológicas e as possibilidades de utilização das práticas no ensino comum.

A consistência das produções selecionadas foi examinada de maneira descritiva, considerando-se a clareza dos objetivos, a adequação dos procedimentos metodológicos, a descrição dos participantes ou das fontes analisadas, a coerência entre os resultados e as conclusões e a explicitação das limitações. Em razão da heterogeneidade dos delineamentos incluídos, não foi atribuído o mesmo nível de evidência a estudos empíricos, revisões de literatura e produções teórico-conceituais.



O tratamento dos dados foi realizado mediante Análise de Conteúdo Temática, compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de organização, categorização e interpretação das unidades de significado presentes nos textos analisados. O processo foi desenvolvido com base nas etapas de pré-análise, exploração do material, categorização, tratamento dos resultados e elaboração das inferências (Bardin, 2016).

Na etapa de pré-análise, foram realizadas a leitura flutuante dos artigos e a organização da matriz de dados. Em seguida, durante a exploração do material, foram selecionados trechos relacionados às características do TEA, aos fundamentos teóricos e legais da educação inclusiva, aos desafios enfrentados pelos professores e às estratégias didáticas empregadas nas classes comuns da Educação Básica.

As unidades de significado identificadas foram agrupadas conforme sua proximidade temática. Esse processo resultou na definição de quatro eixos analíticos: a) fundamentos históricos, teóricos e legais da inclusão escolar dos estudantes com TEA; b) desafios pedagógicos enfrentados pelos professores regentes e pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado; c) planejamento colaborativo e articulação entre o ensino comum e a Educação Especial; e d) estratégias didáticas e Práticas Baseadas em Evidências voltadas à aprendizagem, à comunicação, à participação e à adaptação escolar.

No quarto eixo, foram analisadas especialmente as contribuições do Plano Educacional Individualizado, do coensino, do Desenho Universal para a Aprendizagem, da organização estruturada do ambiente, da Comunicação Aumentativa e Alternativa e das intervenções mediadas por pares. A interpretação buscou identificar em que medida essas práticas contribuíam para a redução das barreiras curriculares, comunicacionais, sociais e atitudinais enfrentadas pelos estudantes com TEA.

A articulação entre os artigos científicos e os documentos legais foi realizada de maneira interpretativa. Os dispositivos normativos forneceram os parâmetros jurídicos referentes ao direito à educação inclusiva, enquanto os estudos científicos permitiram examinar as estratégias utilizadas para a concretização desses direitos na prática pedagógica. Dessa forma, a análise não se restringiu à descrição das leis ou das técnicas educacionais, mas buscou compreender as relações entre garantia normativa, fundamentação teórica e prática didática.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida exclusivamente com artigos científicos e documentos públicos, sem participação direta de seres humanos, aplicação de instrumentos ou utilização de dados pessoais identificáveis, não houve envolvimento de participantes de pesquisa. Foram respeitados os princípios de integridade científica, fidelidade às fontes, reconhecimento da autoria e apresentação adequada das citações e referências.

Como limitações metodológicas, reconhecem-se a utilização de apenas duas fontes de pesquisa, o número reduzido de estudos que atenderam integralmente aos critérios de elegibilidade, a heterogeneidade dos delineamentos incluídos e a delimitação temporal das publicações científicas entre 2020 e 2025. Tais



limitações restringem a generalização dos achados, mas não anulam a contribuição da revisão para a sistematização das práticas pedagógicas identificadas no corpus analisado.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do *corpus* literário selecionado para esta revisão integrativa revela um consenso nas produções acadêmicas publicadas entre 2020 e 2025: a garantia da matrícula do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular, embora seja uma conquista jurídica inegociável, configura-se apenas como o limiar do processo inclusivo. A transposição da presença física para a efetiva apropriação do conhecimento formal exige a adoção rigorosa de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) no cotidiano escolar.

Conforme sistematizam Nunes e Schmidt (2019), as PBE consistem em intervenções pedagógicas cuja eficácia foi validada por pesquisas científicas controladas, afastando a práxis docente do empirismo e do método de "tentativa e erro", que historicamente geraram frustração e adoecimento no ecossistema educacional. A literatura contemporânea delinea quatro eixos didáticos de maior êxito, discutidos a seguir.

Cumprir destacar que os eixos identificados nesta revisão encontram forte convergência com o estado da arte internacional. A revisão sistemática de terceira geração conduzida pelo *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice* (NCAEP), que sintetizou 972 estudos experimentais, identificou 28 práticas com evidências consistentes de efeitos positivos para crianças e jovens com TEA, dentre as quais figuram os suportes visuais, a comunicação alternativa e aumentativa e as intervenções mediadas por pares (Steinbrenner *et al.*, 2020; Hume *et al.*, 2021).

Essa convergência ganha relevância diante do cenário epidemiológico contemporâneo: estimativas globais indicam prevalência mediana de aproximadamente 1% da população (Zeidan *et al.*, 2022), o que torna estatisticamente improvável a existência de escolas sem estudantes no espectro. Ademais, a Comissão *Lancet* sobre o futuro do cuidado e da pesquisa em autismo preconiza que as intervenções sejam personalizadas, escalonadas conforme o nível de suporte e implementadas nos contextos naturais de vida — dentre os quais a escola ocupa posição central (Lord *et al.*, 2022).

3.1 O PEI E O COENSINO COMO ALICERCES DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

O primeiro subtema de discussão assenta-se na centralidade do PEI como a espinha dorsal da arquitetura pedagógica inclusiva. A literatura atual rompe definitivamente com a visão do PEI como um mero documento burocrático ou um laudo focado em elencar os déficits do aluno. Ao contrário, pesquisas recentes posicionam o PEI como um instrumento de planejamento didático dinâmico, elaborado com o fito de mapear exaustivamente as potencialidades do estudante com TEA, identificar as barreiras curriculares e traçar objetivos acadêmicos de curto, médio e longo prazos (Nunes; Schmidt, 2019). O êxito dessa prática



reside na transição de uma perspectiva médica - focada na "reabilitação" do indivíduo - para uma perspectiva educacional focada na acessibilidade do conhecimento.

No entanto, Gomes e Barby (2022), em revisão integrativa da produção nacional, evidenciam que a eficácia do PEI está diretamente vinculada à prática do coensino. O coensino caracteriza-se pela articulação intrínseca e pelo tempo de planejamento compartilhado entre o professor regente da sala de aula comum e o especialista do AEE. As autoras evidenciam que, quando o professor do AEE atua de forma isolada na sala de recursos multifuncionais, ocorre uma fragmentação da aprendizagem.

A verdadeira inclusão materializa-se quando esses dois profissionais unem suas expertises - o domínio dos conteúdos disciplinares pelo regente e o conhecimento das estratégias de acessibilidade pelo professor especializado - para co-criar as aulas. Sem essa simbiose profissional e institucional, o aluno corre o grave risco de vivenciar um currículo paralelo e excludente dentro da própria escola, onde o regente terceiriza o ensino do aluno com TEA para os profissionais de apoio.

Sob a ótica da ciência da implementação, contudo, a literatura internacional adverte que a mera existência formal do PEI não assegura resultados: a fidelidade de implementação, o monitoramento sistemático do progresso e a definição de metas mensuráveis constituem condições determinantes para a efetividade das práticas baseadas em evidências no contexto escolar (Hume *et al.*, 2021).

Nessa direção, a Comissão *Lancet* propõe um modelo de cuidados escalonados e personalizados, no qual os objetivos educacionais são continuamente reavaliados em função da resposta do estudante à intervenção, e não fixados de modo estático no início do ano letivo (Lord *et al.*, 2022). Transposto ao cenário brasileiro, esse referencial reforça a necessidade de que o PEI seja revisado periodicamente pela equipe colaborativa, com registro documental dos avanços e das barreiras remanescentes, superando a cultura do documento protocolar elaborado apenas para fins administrativos.

3.2 O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) NA DESCONSTRUÇÃO DE BARREIRAS CURRICULARES

Em íntima correlação com o planejamento individualizado, emerge o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como o segundo eixo de intervenção com crescente respaldo teórico-empírico no ensino regular. Zerbato e Mendes (2018) argumentam que o modelo tradicional de ensino opera sob a lógica da padronização e da homogeneidade. Nesse modelo arcaico, o professor estrutura uma aula para um "aluno médio" hipotético e, posteriormente, vê-se obrigado a realizar "adaptações curriculares" para o estudante com TEA, o que frequentemente resulta em um empobrecimento semântico do conteúdo e na infantilização das atividades. O DUA subverte essa lógica corretiva ao propor a flexibilização do currículo desde a sua gênese estrutural.



O Quadro 2 sintetiza as profundas disparidades metodológicas entre a escola tradicional e a perspectiva amparada pelo DUA.

Quadro 2 - Contraste metodológico entre o Ensino Tradicional e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) na escolarização de alunos com TEA.

Dimensão Pedagógica	Modelo de Ensino Tradicional	Modelo Inclusivo (DUA)
Foco do Planejamento	Voltado para um "aluno médio" ilusório; exige adaptações corretivas posteriores.	Antecipa a variabilidade neurocognitiva; elimina barreiras precocemente no planejamento.
Apresentação do Conteúdo	Privilegia o monólogo oral e a lousa (canal único de transmissão).	Utiliza múltiplos meios: apoio visual, instruções orais e recursos cinestésicos simultaneamente.
Avaliação da Aprendizagem	Avaliação via única e padronizada (predominantemente a prova escrita).	Múltiplos meios de expressão: pranchas de comunicação, recursos audiovisuais ou atividades práticas.
Abordagem do Déficit	A falha na aprendizagem é atribuída à deficiência do aluno.	A falha no engajamento é interpretada como uma barreira na arquitetura do currículo.

Fonte: Elaborado pelos autores, adaptado de Zerbato e Mendes (2018) e Sebastián-Heredero (2020).

Baseado nos avanços da neurociência cognitiva sobre como o cérebro aprende, o DUA orienta o docente a planejar suas aulas oferecendo, simultaneamente, múltiplos meios de engajamento (para acessar as redes afetivas e motivar a aprendizagem), múltiplos meios de representação (apresentando o conteúdo de forma visual, auditiva e cinestésica para acessar as redes de reconhecimento) e múltiplos meios de ação e expressão (permitindo que o aluno demonstre o que aprendeu por vias não necessariamente escritas ou orais, acessando as redes estratégicas).

Ao aplicar o DUA, a escola abandona a prática segregatória de entregar uma "folhinha diferente" para o aluno autista. Conforme as evidências apontam, o uso de estímulos variados não apenas contempla as especificidades neurocognitivas do aluno com TEA, mas otimiza profundamente a aprendizagem de toda a turma, diluindo o estigma da incapacidade e elevando o rigor acadêmico para todos os discentes (Sebastián-Heredero, 2020; Costa-Renders, 2025).

Não obstante o vigor conceitual do DUA, uma leitura criteriosa da literatura impõe ponderações. Costa-Renders (2025) observa que parte expressiva da produção nacional sobre o tema ainda se concentra em ensaios teóricos e relatos de experiência, sendo escassos os estudos que mensuram, com delineamentos experimentais robustos, o impacto do DUA sobre indicadores objetivos de aprendizagem dos estudantes com TEA.



Tal lacuna não invalida a abordagem - cujos princípios dialogam com práticas isoladas já validadas, como os suportes visuais e a organização antecipada do ambiente (Steinbrenner *et al.*, 2020), mas sinaliza uma agenda de pesquisa urgente: transformar o DUA de princípio orientador em protocolo avaliável, com métricas claras de acessibilidade curricular e de desempenho acadêmico.

3.3 ESTRUTURAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E A EFETIVIDADE DA COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E ALTERNATIVA (CSA)

O terceiro eixo discutido amplamente na literatura abarca a imperiosa necessidade de estruturação do ambiente e da implementação rigorosa da Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA). Do ponto de vista neurobiológico, indivíduos com TEA frequentemente apresentam disfunções severas no processamento sensorial e prejuízos significativos nas funções executivas (American Psychiatric Association, 2023).

Isso significa que ambientes escolares caracterizados pela imprevisibilidade, excesso de ruídos e desorganização visual tornam-se fontes de intensa sobrecarga cognitiva e desregulação emocional. Orrú (2016) destaca que a previsibilidade é uma premissa didática inegociável para o sucesso escolar desse alunado. A implementação de rotinas visuais claras (como agendas com pictogramas que antecipam o escopo do dia), a sinalização de transições entre atividades e a minimização de distratores concorrentes na sala de aula configuram-se como intervenções de primeira linha que logram alto êxito na mitigação de comportamentos disruptivos e na ampliação do tempo de atenção sustentada.

Ademais, no que tange aos alunos com autismo não verbais ou que demandam suporte substancial na comunicação expressiva (Níveis 2 e 3 de suporte), a literatura mais recente reitera que a introdução precoce e sistemática da CSA atua como uma ponte semântica indispensável. Pesquisas refutam o neuromito de que o uso de pranchas de comunicação, sistemas de troca de figuras (PECS) ou aplicativos de alta tecnologia inibem o desenvolvimento da fala vocal. Ao contrário, a evidência científica demonstra que a CSA reduz a frustração inerente à incapacidade de expressar desejos e conhecimentos, fornecendo o suporte necessário para que o aluno se reconheça como sujeito ativo e participante das dinâmicas discursivas da classe, viabilizando a avaliação de sua aprendizagem real (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021).

Esses achados nacionais são corroborados pela síntese internacional de evidências: tanto os suportes visuais (*visual supports*) quanto a comunicação aumentativa e alternativa figuram entre as 28 práticas classificadas como baseadas em evidências pela revisão do NCAEP, com efeitos documentados sobre comunicação, comportamentos desafiadores e habilidades acadêmicas (Steinbrenner *et al.*, 2020; Hume *et al.*, 2021). A convergência entre a produção brasileira (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021) e a literatura internacional confere robustez à recomendação de que a CSA seja introduzida precocemente, sem



condicionantes ou pré-requisitos, configurando-se como direito comunicacional do estudante, e não como recurso de última instância.

3.4 INTERVENÇÕES MEDIADAS POR PARES E O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Os achados desta revisão destacam a potência de metodologias colaborativas, mais especificamente as Intervenções Mediadas por Pares, como o quarto eixo de sucesso na escolarização de alunos autistas, superando o isolamento social frequentemente observado na inclusão. Ancorando-se firmemente na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, Ramos *et al.* (2021) evidenciam que o isolamento pedagógico do aluno com TEA - muitas vezes mascarado pela presença constante e exclusiva de seu profissional de apoio escolar (o acompanhante especializado) - restringe severamente suas oportunidades de desenvolvimento pragmático, linguístico e social. A literatura alerta que a hiperdependência do adulto obstrui a autonomia do aluno.

As Práticas Baseadas em Evidências demonstram que capacitar os próprios colegas de classe (os pares neurotípicos) para atuarem como mediadores em atividades colaborativas estruturadas produz ganhos exponenciais e bidirecionais. O professor regente, ao propor trabalhos em pequenos grupos com papéis bem delineados, permite que o aluno com TEA modele comportamentos pró-sociais e exercite a flexibilidade cognitiva no ambiente natural, mediado por sujeitos de sua própria faixa etária.

Essa abordagem metodológica horizontaliza as relações de ensino-aprendizagem, fomenta o sentimento de pertencimento e consolida a premissa última dos teóricos da educação: a inclusão escolar é um processo dialético e coletivo. O êxito da aprendizagem do aluno com TEA não depende exclusivamente de intervenções clínicas isoladas, mas da transformação radical do meio social que o circunda (Ramos *et al.*, 2021; Orrú, 2016).

Importa registrar que as intervenções mediadas por pares (*peer-based instruction and intervention*) integram o rol de práticas baseadas em evidências da revisão de terceira geração, com corpo experimental consolidado sobretudo para desfechos de comunicação social, engajamento e habilidades interativas em contextos escolares (Hume *et al.*, 2021). No cenário nacional, o estudo de Ramos *et al.* (2021) constitui evidência empírica pioneira dessa abordagem em salas comuns brasileiras, demonstrando ampliação do engajamento acadêmico dos alunos com TEA e do comportamento mediador dos colegas — resultado que reforça a viabilidade ecológica da prática no contexto da escola pública.

3.5 CONVERGÊNCIAS, LACUNAS E LIMITAÇÕES DA REVISÃO

A leitura transversal dos quatro eixos evidencia um denominador comum: todas as práticas exitosas pressupõem intencionalidade pedagógica, planejamento colaborativo e reorganização estrutural da escola,



deslocando o foco da correção do indivíduo para a acessibilidade do meio. Essa convergência teórico-prática alinha a produção nacional ao movimento internacional que compreende a educação do estudante autista como responsabilidade do sistema escolar em sua totalidade, e não como atribuição exclusiva de especialistas (Hume *et al.*, 2021; Lord *et al.*, 2022).

Todavia, os achados devem ser interpretados à luz das limitações inerentes ao delineamento adotado. O *corpus* final desta revisão integrativa foi composto por seis estudos, predominantemente nacionais e indexados na base SciELO, o que restringe a generalização das conclusões e pode refletir viés de seleção idiomático e geográfico. Ademais, os estudos primários analisados são majoritariamente de natureza qualitativa ou de revisão, com escassez de medidas padronizadas de efeito, o que impede estimativas quantitativas da magnitude das intervenções. Por fim, o recorte temporal de 2020 a 2025, embora assegure contemporaneidade, exclui estudos seminais que poderiam enriquecer a análise longitudinal do fenômeno.

Como agenda futura, recomenda-se a condução de estudos empíricos brasileiros com delineamentos experimentais e quase-experimentais que avaliem a fidelidade de implementação e os efeitos das PBE em salas comuns, bem como investigações sobre os custos e as condições institucionais necessárias à sua sustentação — notadamente a carga horária remunerada para o planejamento colaborativo e a formação continuada em serviço, estratégias apontadas pela literatura como preditoras da adoção efetiva de práticas baseadas em evidências pelos docentes (Camargo *et al.*, 2020; Steinbrenner *et al.*, 2020).

A análise documental dos dispositivos legais e normativos demonstrou que o ordenamento jurídico brasileiro reconhece o estudante com Transtorno do Espectro Autista como sujeito de direitos e estabelece garantias relacionadas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem no sistema educacional inclusivo. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência constituem os principais fundamentos jurídicos da escolarização dos estudantes com TEA nas classes comuns da Educação Básica.

Os documentos examinados asseguram a matrícula no ensino regular, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a implementação de adaptações razoáveis e a disponibilização de apoios quando comprovadamente necessários. Também atribuem aos sistemas de ensino a responsabilidade de eliminar barreiras pedagógicas, comunicacionais, arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais que possam restringir a participação do estudante no processo educativo.

Entretanto, a análise revelou uma distância entre a amplitude das garantias formalmente estabelecidas e sua efetivação no cotidiano escolar. A existência de dispositivos legais não assegura, de maneira isolada, que o estudante participe do currículo, receba mediações adequadas ou tenha suas necessidades educacionais contempladas. A concretização dos direitos depende de planejamento



pedagógico, formação docente, atuação colaborativa, recursos de acessibilidade e acompanhamento institucional.

Esse resultado demonstra que o principal desafio contemporâneo não se restringe à ampliação da legislação de acesso, mas envolve a transformação das garantias jurídicas em condições concretas de ensino, participação, permanência e aprendizagem. Nesse sentido, os achados documentais dialogam com os estudos da revisão integrativa, os quais apontam que o coensino, o planejamento individualizado, o Desenho Universal para a Aprendizagem, a Comunicação Aumentativa e Alternativa e a mediação por pares constituem possibilidades de materialização pedagógica dos direitos reconhecidos pela legislação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação analisou como os fundamentos teóricos e legais relacionados à inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista podem ser articulados às estratégias didáticas e às Práticas Baseadas em Evidências desenvolvidas nas classes comuns da Educação Básica. Para isso, realizou-se uma revisão integrativa da literatura, complementada pela análise documental de dispositivos legais e normativos referentes ao direito à educação das pessoas com TEA.

Em resposta ao problema de pesquisa, constatou-se que a transposição das garantias legais e dos conhecimentos sobre o neurodesenvolvimento para a prática escolar não ocorre de maneira automática. A existência de leis, políticas públicas e conhecimentos científicos representa uma base indispensável, mas sua efetivação depende da organização de práticas pedagógicas intencionais, acessíveis e ajustadas às necessidades dos estudantes. A inclusão, portanto, não pode ser reduzida à matrícula ou à presença física do aluno na sala de aula, devendo assegurar condições reais de permanência, participação, comunicação, interação social e aprendizagem.

A análise documental demonstrou que o ordenamento jurídico brasileiro reconhece o estudante com TEA como sujeito de direitos e assegura sua escolarização nas classes comuns, o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, a oferta de adaptações razoáveis e a disponibilização de apoios quando necessários. Entretanto, os documentos analisados também permitiram compreender que a consolidação desses direitos exige ações concretas dos sistemas de ensino, das equipes gestoras e dos profissionais da educação.

Outro achado relevante refere-se à heterogeneidade das manifestações do TEA. Os estudantes apresentam diferentes formas de comunicação, interação, comportamento, processamento sensorial e aprendizagem, o que inviabiliza a adoção de uma única estratégia pedagógica para todos. O diagnóstico clínico pode contribuir para a identificação de necessidades de apoio, mas não deve ser utilizado como limite para as possibilidades educacionais.



No que se refere às estratégias didáticas, a revisão evidenciou quatro eixos principais. O primeiro corresponde ao planejamento individualizado e ao coensino, que favorecem a definição de objetivos comuns e a articulação entre o professor regente e os profissionais da Educação Especial. O segundo envolve o Desenho Universal para a Aprendizagem, cujos princípios permitem diversificar as formas de apresentação dos conteúdos, participação nas atividades e expressão da aprendizagem, reduzindo barreiras curriculares para todos os estudantes.

O terceiro eixo compreende a organização estruturada do ambiente e a utilização da Comunicação Aumentativa e Alternativa. Rotinas compreensíveis, antecipação das atividades, recursos visuais e diferentes formas de comunicação podem ampliar a autonomia, a compreensão e a participação dos estudantes com TEA. O quarto eixo refere-se às intervenções mediadas por pares, que apresentaram contribuições para o engajamento acadêmico, a interação social, a cooperação e o sentimento de pertencimento ao grupo.

Os achados demonstraram, contudo, que nenhuma dessas práticas deve ser compreendida como técnica isolada ou solução universal. As Práticas Baseadas em Evidências precisam ser selecionadas conforme as características do estudante, os objetivos curriculares, as condições da escola e os resultados observados durante sua aplicação. A avaliação contínua torna-se indispensável para verificar se determinada estratégia está, de fato, favorecendo a aprendizagem e a participação, permitindo sua manutenção, adaptação ou substituição.

A investigação também revelou que parte significativa das dificuldades enfrentadas pelos estudantes com TEA decorre de barreiras existentes no próprio ambiente escolar. Entre elas, destacam-se a formação docente insuficiente, a fragmentação entre a classe comum e o AEE, a ausência de tempo para o planejamento colaborativo, a precariedade de recursos, as turmas numerosas e a permanência de concepções que associam o transtorno à incapacidade de aprender.

Os objetivos específicos foram alcançados, uma vez que o estudo possibilitou compreender os fundamentos históricos, teóricos e legais da escolarização inclusiva, discutir os principais desafios pedagógicos enfrentados pelos professores e profissionais do AEE e identificar estratégias capazes de favorecer a aprendizagem, a comunicação, a participação e a adaptação escolar dos estudantes com TEA.

Como limitações, reconhecem-se o número reduzido de artigos incluídos, a utilização de apenas duas fontes de pesquisa e a heterogeneidade dos delineamentos analisados. Essas condições impedem a generalização dos resultados para todos os contextos educacionais. Recomenda-se que estudos futuros ampliem as bases consultadas e investiguem, em contextos escolares concretos, os efeitos das estratégias identificadas sobre a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Conclui-se que a inclusão escolar efetiva exige mais do que acesso à escola. Requer planejamento colaborativo, formação docente continuada, mediação pedagógica intencional, articulação entre o ensino



comum e o AEE e utilização crítica de estratégias fundamentadas em evidências. Transformar os direitos assegurados pela legislação em práticas pedagógicas concretas constitui condição essencial para que os estudantes com TEA participem do currículo, desenvolvam suas potencialidades e tenham reconhecido seu direito de aprender em uma escola verdadeiramente inclusiva.

Recomenda-se que estudos futuros ampliem o levantamento para outras bases de dados nacionais e internacionais, incorporem pesquisas publicadas em períodos mais extensos e avaliem a qualidade metodológica das evidências disponíveis sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. Presidência da República. **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: Diário Oficial da União, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (eficácia suspensa por decisão liminar do STF na ADI nº 6.590). Brasília: Diário Oficial da União, 2020.

CAMARGO, S. P. H. 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, p. 1-22, 2020.

COSTA-RENDERS, E. C. Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 31, e0018, 2025.

GOMES, K. M. L. R.; BARBY, A. A. O. M. Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Educação em Revista**, Marília, v. 23, n. 1, p. 287-304, 2022.

HUME, K. *et al.* Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: third generation review. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 11, p. 4013-4032, 2021.

LORD, C. *et al.* The Lancet Commission on the future of care and clinical research in autism. **The Lancet**, v. 399, n. 10321, p. 271-334, 2022.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.



NUNES, D. R. P.; BARBOSA, J. P. S.; NUNES, L. R. O. P. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0212, 2021.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-103, 2019.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2016.

PAGE, M. J. et al. **The PRISMA 2020 statement**: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, v. 372, n. 71, 2021.

RAMOS, F. S.; BITTENCOURT, D. D.; CAMARGO, S. P. H.; SCHMIDT, C. Intervenção mediada por pares no engajamento acadêmico de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0261, 2021.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

STEINBRENNER, J. R. *et al.* **Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism**. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, 2020.

ZEIDAN, J. *et al.* Global prevalence of autism: a systematic review update. **Autism Research**, v. 15, n. 5, p. 778-790, 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.