

**TECNOLOGIAS
EDUCACIONAIS E
ENTREVISTA CENTRADA NA
SINGULARIDADE DO
ESTUDANTE COM TEA NO
CURSO TÉCNICO DE
ENFERMAGEM: REVISÃO
INTEGRATIVA**

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND STUDENT-CENTERED INTERVIEW IN
NURSING TECHNICAL EDUCATION FOR STUDENTS WITH ASD: AN
INTEGRATIVE REVIEW

Ciências da Saúde • 16/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781577373](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781577373)

Deisy Nunes Souza Ferreira¹

Tabajara de Oliveira Gonzalez²

RESUMO

O artigo analisa evidências científicas sobre tecnologias educacionais e estratégias centradas na singularidade do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no curso técnico de enfermagem. Trata-se de revisão integrativa realizada na base de dados PUBMED, com estratégia PICO (P= Estudante com TEA; I= Tecnologias educacionais e entrevista centrada na singularidade; Co= Curso técnico de enfermagem) e método PRISMA para seleção e análise dos estudos. Os descritores utilizados foram: Transtorno do Espectro Autista, Educação Inclusiva e Educação Profissional. Foram identificados 86 títulos sem filtro, 61 após aplicação dos critérios e 29 incluídos na amostra final. Os resultados evidenciam que a ausência de instrumentos pedagógicos individualizados e de formação docente específica constitui o principal obstáculo à inclusão efetiva de estudantes com TEA no ensino técnico de saúde. Tecnologias educacionais adaptativas, aliadas a entrevistas centradas na singularidade, demonstram potencial para personalizar o processo de ensino-aprendizagem e ampliar competências práticas e sociais. A revisão oferece bases teóricas e metodológicas para o desenvolvimento de instrumentos pedagógicos voltados ao reconhecimento e acompanhamento de estudantes com TEA no curso técnico de enfermagem.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Ensino Profissional.

ABSTRACT

This article reviews the scientific evidence regarding educational technologies and strategies centered on the individuality of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in technical nursing programs. This is an integrative review conducted in the PUBMED database, using the PICO strategy (P = Students with ASD; I =

Educational technologies and interviews focused on individuality; Co = Technical nursing program) and the PRISMA method for study selection and analysis. The search terms used were: Autism Spectrum Disorder, Inclusive Education, and Vocational Education. A total of 86 titles were identified without filtering, 61 after applying the criteria, and 29 were included in the final sample. The results show that the lack of individualized pedagogical tools and specific teacher training constitutes the main obstacle to the effective inclusion of students with ASD in technical health education. Adaptive educational technologies, combined with interviews focused on individuality, demonstrate potential for personalizing the teaching-learning process and expanding practical and social skills. The review provides theoretical and methodological foundations for the development of pedagogical tools aimed at identifying and supporting students with ASD in the technical nursing program.

Keywords: Education inclusive; education professional; spectrum autism.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por variações na comunicação social, no processamento sensorial e nos padrões de comportamento, com apresentações clínicas e funcionais altamente heterogêneas entre os indivíduos (American Psychiatric Association, 2022). Nas últimas décadas, avanços diagnósticos e maior conscientização social ampliaram significativamente o número de pessoas identificadas com TEA em diferentes faixas etárias, incluindo adultos que buscam formação profissional de nível técnico e superior (Leifler; Borg; Bölte, 2024).

Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como um imperativo ético, legal e pedagógico. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) asseguram o direito de pessoas com deficiência — incluindo aquelas com TEA — ao acesso, à permanência e à participação plena em todos os níveis de ensino. Contudo, há uma lacuna considerável entre os marcos normativos e a efetiva implementação de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada estudante (Leifler et al., 2021).

A literatura aponta que ambientes educacionais estruturados segundo lógicas homogeneizantes tendem a invisibilizar as necessidades específicas de estudantes com TEA, gerando barreiras ao aprendizado que abrangem aspectos sensoriais, relacionais e comunicacionais (Leifler et al., 2021). Em contrapartida, intervenções que partem do perfil individual do estudante e incorporam tecnologias educacionais têm demonstrado potencial para personalizar o ensino, ampliar o engajamento e favorecer a aquisição de competências práticas e sociais (Herrero-Martín et al., 2024; Klavina et al., 2024).

O curso técnico de enfermagem exige do estudante o desenvolvimento simultâneo de habilidades técnicas de alta precisão, competências comunicativas voltadas ao cuidado e capacidade de trabalhar em ambientes complexos. Para estudantes com TEA, esse conjunto de demandas pode ser atravessado por desafios específicos — como dificuldades na leitura de contextos sociais implícitos, hipersensibilidade sensorial em ambientes clínicos e necessidade de rotinas previsíveis — que frequentemente não são reconhecidos nem contemplados pelos currículos e docentes da área (Franklin et al., 2025; Barel; Javaid, 2026).

A formação de profissionais de saúde para lidar com a neurodiversidade ainda é incipiente. Revisões sistemáticas recentes evidenciam que educadores carecem de preparo adequado para identificar as necessidades de estudantes com TEA e que a ausência de tal formação perpetua estigmas e práticas excludentes (Franklin et al., 2025). Além disso, a escassez de instrumentos pedagógicos que capturem a singularidade funcional de cada estudante representa um obstáculo à personalização do ensino (McMahon et al., 2025).

Diante desse cenário, a utilização de tecnologias educacionais — como plataformas adaptativas, recursos de comunicação aumentativa e alternativa e intervenções mediadas por dispositivos digitais — apresenta-se como estratégia promissora para a individualização das práticas pedagógicas (Alfaro-Urrutia; Pérez-Godoy, 2025; Klavina et al., 2024). No entanto, a eficácia dessas tecnologias depende de que seu emprego seja orientado por conhecimento aprofundado do perfil de cada estudante, o que requer escuta qualificada e centrada na perspectiva do próprio indivíduo (Herrero-Martín et al., 2024).

A entrevista centrada na singularidade do estudante com TEA representa, nesse sentido, um recurso metodológico e pedagógico de grande relevância. Ao possibilitar que o estudante narre suas experiências, preferências de aprendizagem, dificuldades e potencialidades, esse instrumento oferece subsídios para que docentes e gestores educacionais construam estratégias verdadeiramente personalizadas e humanizadas, em consonância com os princípios do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Justifica-se a relevância deste estudo pelo fato de que a formação técnica em enfermagem representa uma rota de acesso ao mercado de trabalho na área da saúde para um número crescente de jovens e adultos com TEA, e que a ausência de estratégias pedagógicas adequadas pode comprometer tanto o êxito acadêmico quanto a qualidade do cuidado prestado futuramente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Fundamentação Teórica

2.2. O Transtorno do Espectro Autista: Conceito, Prevalência e Heterogeneidade Funcional

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, com manifestações que variam amplamente em tipo e intensidade entre os indivíduos (American Psychiatric Association, 2022). A nomenclatura 'espectro' reflete justamente essa heterogeneidade: duas pessoas com o mesmo diagnóstico podem apresentar perfis funcionais completamente distintos, com implicações igualmente distintas para sua vida cotidiana, seus relacionamentos e seu processo de aprendizagem.

Segundo a quinta edição revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), o TEA abrange condições anteriormente classificadas de forma separada — como o Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação —, unificadas sob um único diagnóstico dimensional que considera a severidade dos

sintomas em diferentes domínios (American Psychiatric Association, 2022). Essa mudança de paradigma reforça a compreensão de que o autismo não é uma condição homogênea, mas um conjunto de expressões neurocognitivas que requerem avaliação e suporte individualizados.

Do ponto de vista epidemiológico, estimativas recentes dos Centros de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos (CDC) indicam prevalência de aproximadamente 1 em cada 36 crianças, representando um aumento expressivo em relação às décadas anteriores, atribuído em grande parte ao aprimoramento dos critérios diagnósticos e à ampliação do acesso à avaliação especializada (CDC, 2023). No Brasil, embora dados epidemiológicos nacionais ainda sejam escassos, estudos regionais apontam tendência semelhante de crescimento no número de diagnósticos, especialmente entre crianças e adolescentes em idade escolar (Schmidt, 2017).

No contexto educacional, a heterogeneidade funcional do TEA se traduz em necessidades pedagógicas igualmente diversas. Estudantes com TEA podem apresentar dificuldades na comunicação verbal e não verbal, na interpretação de contextos sociais implícitos, na autorregulação emocional e sensorial, na transição entre atividades e na adaptação a ambientes imprevisíveis — desafios que, quando não reconhecidos e acolhidos pela instituição de ensino, tornam-se barreiras ao aprendizado e à permanência escolar (Leifler et al., 2021). Por outro lado, muitos estudantes com TEA demonstram capacidades notáveis em áreas como memória declarativa, atenção a detalhes, pensamento sistemático e domínio de interesses específicos, potencialidades que

ambientes pedagógicos adequados podem reconhecer e ampliar (El Boghdady; Shinwari, 2026).

Compreender o TEA em sua complexidade e singularidade é, portanto, condição fundamental para que instituições de ensino — em especial aquelas que oferecem formação técnica em saúde — possam desenvolver estratégias pedagógicas verdadeiramente inclusivas e eficazes.

2.3. Educação Inclusiva: Marcos Legais e Desafios Contemporâneos

A educação inclusiva constitui um imperativo ético, legal e pedagógico que orienta as políticas educacionais brasileiras e internacionais nas últimas décadas. No plano internacional, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabeleceu o marco fundador do movimento pela educação para todos, ao afirmar que escolas inclusivas são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e de construir sociedades inclusivas. Esse princípio foi reafirmado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional em 2008.

No âmbito nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representa um divisor de águas ao estabelecer que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento — incluindo o TEA — e altas habilidades devem ser matriculados em classes comuns do ensino regular, com suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), por sua vez, consolidou esse direito ao

garantir acesso à educação em igualdade de condições com os demais estudantes, vedando práticas discriminatórias e exigindo adaptações razoáveis por parte das instituições de ensino.

Especificamente no que diz respeito ao TEA, a Lei nº 12.764/2012 — conhecida como Lei Berenice Piana — instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando o direito à educação e ao ensino profissionalizante. A lei estabelece ainda que o diagnóstico de TEA não implica obrigatoriamente a presença de deficiência intelectual, o que amplia significativamente o alcance da população que pode buscar formação técnica e superior.

Apesar dos avanços normativos, a distância entre o que a lei prevê e o que efetivamente ocorre nas instituições de ensino permanece considerável. Estudos recentes evidenciam que a inclusão de estudantes com TEA em ambientes educacionais regulares ainda enfrenta barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas que comprometem sua efetividade (Bolourian et al., 2022; Al Jaffal, 2022). A ausência de formação docente específica sobre neurodiversidade, a falta de suporte institucional e a escassez de instrumentos pedagógicos adequados configuram os principais obstáculos identificados na literatura (Franklin et al., 2025; Perrelet et al., 2025).

Rajotte et al. (2023) identificaram que essas barreiras são especialmente pronunciadas em contextos de educação profissional, onde as exigências curriculares são densas e o foco nas competências técnicas frequentemente relega a dimensão inclusiva a segundo plano. Nesse sentido, a inclusão efetiva não se realiza pela simples matrícula do estudante com TEA em uma turma regular, mas requer a construção intencional de condições pedagógicas que

reconheçam e acolham suas singularidades ao longo de todo o percurso formativo.

2.4. O Ensino Técnico de Enfermagem e os Desafios da Inclusão de Estudantes com TEA

O curso técnico de enfermagem é regulamentado no Brasil pela Lei nº 7.498/1986 e pela Resolução do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) nº 564/2017, que estabelecem as competências técnicas, científicas e éticas necessárias ao exercício profissional. A formação exige do estudante o desenvolvimento simultâneo de habilidades práticas de precisão — como administração de medicamentos, realização de procedimentos invasivos e monitoramento de sinais vitais —, competências comunicativas voltadas ao cuidado humanizado e capacidade de tomar decisões em ambientes de alta complexidade e imprevisibilidade.

Para estudantes com TEA, esse conjunto de exigências pode ser atravessado por desafios específicos que raramente são contemplados pelas matrizes curriculares vigentes. A hipersensibilidade sensorial, frequentemente presente no TEA, pode dificultar a permanência em ambientes clínicos com alta intensidade de estímulos sonoros, olfativos e visuais — como salas de cirurgia, unidades de terapia intensiva e prontos-socorros. As dificuldades na comunicação social implícita podem impactar a interação com pacientes, familiares e equipes multiprofissionais. A necessidade de rotinas previsíveis pode entrar em conflito com a dinamicidade e a imprevisibilidade inerentes ao ambiente hospitalar (Barel; Javaid, 2026; Franklin et al., 2025).

Por outro lado, pesquisas recentes têm destacado que certas características associadas ao TEA podem constituir vantagens em contextos de formação técnica em saúde: a atenção meticulosa a detalhes, a memória procedural para protocolos e rotinas, a capacidade de manter foco em tarefas repetitivas e a tendência ao pensamento sistemático são qualidades que, em ambientes adequados, podem ser reconhecidas e valorizadas como potenciais profissionais (El Boghdady; Shinwari, 2026). Essa perspectiva, alinhada ao paradigma da neurodiversidade, propõe que as diferenças neurocognitivas sejam compreendidas não como déficits a serem corrigidos, mas como variações humanas que enriquecem os contextos em que se inserem (Phan, 2025).

A literatura aponta, contudo, que a efetivação dessa perspectiva no cotidiano dos cursos técnicos de enfermagem ainda é incipiente. Docentes expressam intenções inclusivas, mas relatam sentir-se despreparados para identificar as necessidades específicas de estudantes com TEA e para adaptar suas práticas pedagógicas de forma adequada (Bolourian et al., 2022). Essa lacuna de formação é agravada pela ausência de instrumentos institucionais que orientem a avaliação inicial e o acompanhamento contínuo desses estudantes, deixando docentes e gestores sem referências objetivas para a tomada de decisões pedagógicas.

2.5. Tecnologias Educacionais Como Estratégia de Personalização do Ensino

As tecnologias educacionais têm ocupado um espaço crescente nas discussões sobre inclusão escolar, especialmente no que diz respeito à personalização dos processos de ensino-aprendizagem para estudantes com necessidades específicas. No contexto do TEA, a

utilização de recursos tecnológicos adaptados — como plataformas digitais interativas, aplicativos de comunicação aumentativa e alternativa, ambientes virtuais de aprendizagem e dispositivos de assistência — tem demonstrado potencial para ampliar a autonomia, o engajamento e a aquisição de competências práticas e sociais (Klavina et al., 2024).

Klavina et al. (2024), em revisão sistemática sobre o uso de tecnologia assistiva para a promoção de habilidades práticas em pessoas com TEA e deficiências intelectuais, evidenciaram que a eficácia dessas ferramentas está diretamente condicionada à clareza dos objetivos pedagógicos que as orientam e à adequação dos recursos ao perfil funcional de cada estudante. Essa constatação sublinha a interdependência entre tecnologia e conhecimento individualizado: a ferramenta, por si só, não garante a inclusão — é a sua articulação com uma escuta qualificada das necessidades do estudante que potencializa seus resultados.

Herrero-Martín et al. (2024) avançaram nessa direção ao desenvolver perfis personalizados de estudantes com TEA para orientar intervenções pedagógicas mediadas por robôs, demonstrando que a individualização das estratégias tecnológicas amplia significativamente a aquisição de habilidades linguísticas e sociais. A experiência evidencia que a construção de um perfil funcional detalhado — contemplando forças, dificuldades, preferências sensoriais e estilos de aprendizagem — é etapa indispensável para que qualquer tecnologia educacional cumpra seu potencial inclusivo.

Alfaro-Urrutia e Pérez-Godoy (2025), em revisão de escopo sobre a integração curricular de sistemas de comunicação aumentativa e

alternativa em escolas inclusivas, demonstraram que a incorporação dessas tecnologias ao cotidiano pedagógico amplia a participação comunicativa de estudantes com TEA e favorece sua integração às dinâmicas coletivas da sala de aula. Mazon et al. (2022), por sua vez, desenvolveram o protótipo colaborativo ToGather, evidenciando que tecnologias de comunicação entre profissionais e famílias também potencializam os processos inclusivos, ao garantir continuidade e consistência nas estratégias adotadas em diferentes contextos da vida do estudante.

No horizonte das inovações tecnológicas mais recentes, Balikci (2026) investigou o uso de autocoaching apoiado por inteligência artificial como modelo de desenvolvimento profissional docente em ambientes inclusivos, apontando perspectivas promissoras para a personalização e escalonamento da formação de educadores. Essa vertente sugere que as tecnologias não apenas apoiam diretamente o estudante com TEA, mas podem transformar também as práticas dos profissionais que os acompanham.

2.6. A Entrevista Centrada na Singularidade Como Instrumento Pedagógico

A abordagem centrada na singularidade do estudante parte do pressuposto de que cada pessoa com TEA constitui um sujeito único, com um perfil funcional, uma história de vida, preferências de aprendizagem e potencialidades que não podem ser capturados por avaliações padronizadas ou por generalizações baseadas no diagnóstico (Leifler; Borg; Bölte, 2024). Nessa perspectiva, a escuta qualificada do próprio estudante emerge como condição metodológica fundamental para a construção de estratégias pedagógicas verdadeiramente personalizadas.

A entrevista centrada na singularidade — ou entrevista centrada no estudante — é um recurso de avaliação qualitativa que propõe ao estudante narrar suas experiências, expressar suas dificuldades, identificar suas preferências de aprendizagem e reconhecer seus próprios potenciais. Diferentemente de testes padronizados ou checklists de comportamentos, esse instrumento prioriza a perspectiva subjetiva do sujeito e produz informações contextualizadas, que refletem não apenas o que o estudante faz ou deixa de fazer, mas o que ele sente, pensa e deseja em relação ao seu processo de formação.

Phan (2025), em perspectiva autoetnográfica, documenta os desafios de pesquisadores autistas ao navegar normas neurotípicas em ambientes acadêmicos, evidenciando que a invisibilização das experiências subjetivas de pessoas com TEA constitui, em si, uma forma de exclusão. Gray; Hill e Pellicano (2023) reforçam essa perspectiva ao demonstrar que estudantes autistas cujas necessidades comunicativas e sociais não são reconhecidas pelos sistemas educacionais tendem ao absenteísmo e à exclusão silenciosa — fenômenos que poderiam ser prevenidos por práticas de escuta sistemática e institucionalizada.

Tomljenovic (2025), em relato de caso detalhado, demonstrou como estratégias pedagógicas construídas a partir do perfil específico de um estudante com TEA — identificado por meio de entrevista individualizada — favorecem o desenvolvimento acadêmico e social, reforçando o argumento de que a singularidade, quando reconhecida, transforma-se em potencial pedagógico. Leifler; Borg e Bölte (2024) acrescentam que as modificações pedagógicas mais eficazes para estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento são aquelas que envolvem avaliação individualizada e colaboração

multiprofissional — dimensões que a entrevista centrada no estudante pode mobilizar e articular.

A construção de um instrumento de avaliação inicial que incorpore a lógica da entrevista centrada na singularidade representa, portanto, uma contribuição metodológica relevante para o campo da educação inclusiva no ensino técnico em saúde. Tal instrumento deve ser capaz de mapear o perfil funcional do estudante com TEA em dimensões como: comunicação e interação social, processamento sensorial, estilo e preferências de aprendizagem, rotinas e necessidades de previsibilidade, experiências prévias no ambiente escolar e expectativas em relação ao curso técnico de enfermagem.

2.7. Formação Docente, Bem-estar e Gestão Institucional para a Inclusão

A inclusão efetiva de estudantes com TEA no ensino técnico de enfermagem não se realiza apenas por meio de instrumentos pedagógicos e tecnologias educacionais: ela depende, fundamentalmente, da formação, do bem-estar e do engajamento dos docentes e gestores que compõem o ambiente institucional. A literatura é convergente ao apontar que educadores bem preparados, apoiados por suas instituições e emocionalmente equilibrados são o principal fator de qualidade das práticas inclusivas (Franklin et al., 2025; Sam et al., 2021).

Bolourian et al. (2022) evidenciaram que professores do ensino regular, embora expressem intenções inclusivas, carecem de conhecimentos específicos sobre TEA e de suporte institucional para traduzi-las em práticas concretas. Al Jaffal (2022) identificou que a

sobrecarga de trabalho docente constitui um dos principais obstáculos à efetivação de práticas inclusivas, mesmo quando há sensibilidade e boa vontade por parte dos professores. Esses achados apontam para a necessidade de políticas institucionais que combinem formação continuada, redução de sobrecarga e criação de redes de suporte entre pares.

Uzodinma et al. (2022) demonstraram, em ensaio clínico com professores de crianças autistas, que intervenções de coaching voltadas à saúde ocupacional reduzem sintomas de burnout e impactam positivamente a qualidade das práticas inclusivas, evidenciando que o cuidado com o educador é condição para o cuidado com o estudante. Essa perspectiva é consonante com o Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem (COFEN, 2017), que estabelece o cuidado de si como fundamento ético do cuidado ao outro.

No plano da gestão institucional, Galvão et al. (2026) demonstraram que a articulação entre gestão educacional, suporte psicológico e práticas pedagógicas constitui a base estrutural para processos inclusivos efetivos. Beck et al. (2026), por meio de co-design participativo com educadores, evidenciaram que a colaboração entre pesquisadores, docentes e comunidade é elemento-chave para a sustentabilidade de programas inclusivos ao longo do tempo. Siller et al. (2021) reforçam que o suporte interdisciplinar e a formação docente continuada são condições indispensáveis para que as práticas inclusivas se consolidem como cultura institucional, e não apenas como iniciativas isoladas.

Rymkhanova et al. (2025), ao investigar lacunas na formação de especialistas em TEA no Cazaquistão, evidenciam que a necessidade

de qualificação especializada nessa área é uma demanda global, que transcende contextos nacionais específicos e aponta para a urgência de uma agenda internacional de formação de educadores para a neurodiversidade. Esse cenário reforça a relevância de pesquisas que, como a presente, propõem instrumentos práticos capazes de apoiar docentes e gestores na identificação e no acompanhamento das singularidades de estudantes com TEA em contextos de formação profissional em saúde.

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma revisão integrativa, em busca de produções científicas de relevância para a temática da educação inclusiva de estudantes com TEA no curso técnico de enfermagem. Para desenvolvê-la, percorreram-se as seguintes etapas: elaboração da pergunta de pesquisa considerando a estratégia PICo (P= Estudante com Transtorno do Espectro Autista; I= Tecnologias educacionais e entrevista centrada na singularidade; Co= Curso técnico de enfermagem) e delimitação do objeto do estudo.

3.2. Fonte de Dados

O levantamento bibliográfico foi realizado na base de dados MEDLINE (PubMed), nos idiomas inglês, português e espanhol. As palavras-chave para coleta de dados foram selecionadas a partir dos Descritores de Ciências da Saúde (DeCS), sendo: Transtorno do Espectro Autista, Educação Profissional e Educação Inclusiva.

Conforme o Descritor de Saúde (DeCS, 2026): Transtorno do Espectro Autista é conceituado como condição do neurodesenvolvimento

caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento. Educação em Enfermagem é definida como o processo de formação profissional voltado ao desenvolvimento de competências técnicas, científicas e humanísticas para o exercício da enfermagem.

3.3. Critérios de Inclusão e Exclusão

Considerou-se como critérios de inclusão para a composição da amostra os seguintes descritores: Transtorno do Espectro Autista AND Educação Inclusiva AND Educação Profissional. A coleta de dados transcorreu no período de maio de 2026, utilizando o conector booleano AND para as combinações de busca na base de dados.

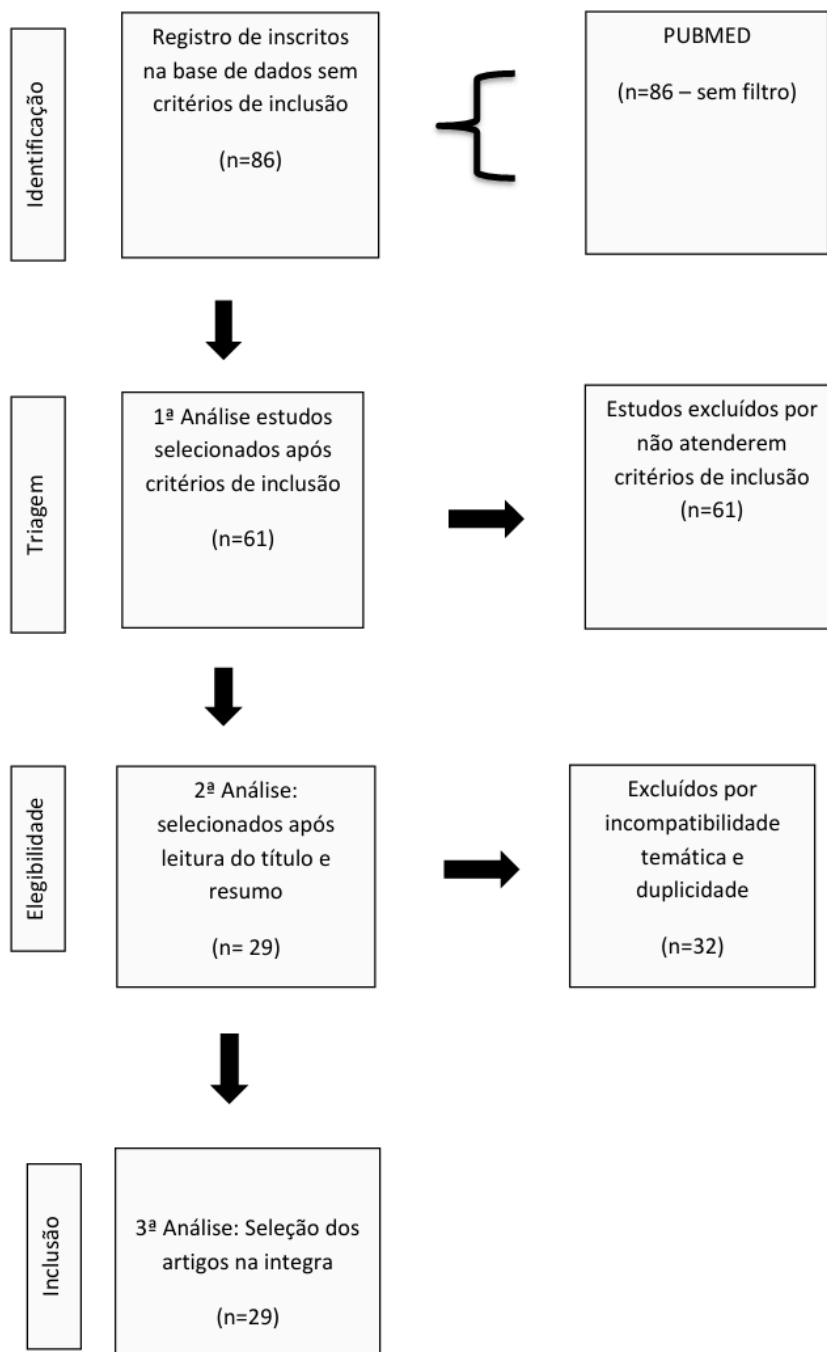
Foram incluídos artigos publicados entre 2021 e 2026, com disponibilidade na íntegra, que contemplassem a temática da educação inclusiva de estudantes com TEA em contextos de formação profissional em saúde, educação técnica ou ensino superior. Foram excluídos artigos anteriores a 2021; estudos que abordavam o TEA exclusivamente em público pediátrico sem relação com formação profissional; e artigos com foco em adaptações clínicas, odontologia, esportes ou outros contextos não relacionados à educação técnica em saúde.

3.4. Tratamento e Análise de Dados

Os dados extraídos foram organizados em banco de dados estruturado com recurso do programa Microsoft Word, para demonstrar: fluxograma de seleção das publicações segundo estratégia PRISMA (variáveis: identificação, triagem, elegibilidade e inclusão) e quadro de estruturação dos artigos conforme título,

autores, periódico, delineamento de estudo, considerações sobre a temática e níveis de evidência.

Figura 1 — Fluxograma de seleção das publicações segundo estratégia PRISMA. São Paulo, 2026.



Fonte: A autora.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

Nesta revisão integrativa, foram identificados 86 títulos no buscador PUBMED sem filtros. Após aplicação dos critérios de inclusão dos artigos publicados nos últimos 5 anos, foram selecionados 61 artigos. Na primeira análise, foram selecionados 29 artigos após leitura de título e resumo, por atenderem à temática e apresentarem acessibilidade do material. Na terceira análise, foi realizada a leitura completa dos trabalhos, constituindo a amostra final de 29 artigos que correspondem ao objetivo da presente pesquisa.

Desse modo, o Quadro 1 sintetiza as principais características dos estudos incluídos. Evidencia-se a necessidade de ampliação da produção científica nacional acerca da temática investigada, especialmente no contexto do ensino técnico de enfermagem, ainda pouco representado na literatura. Nesse sentido, discute-se o conceito e as etapas que estruturam a revisão integrativa, destacando sua relevância como instrumento da Prática Baseada em Evidências (PBE).

Quadro 1 — Estruturação dos artigos conforme título dos autores, periódico, delineamento de estudo, considerações sobre a temática e níveis de evidência. São Paulo, 2026.

Nº	Autores	Periódico	Delineamento de Estudo	Considerações / Temática	Nível de Evidência
1	Franklin C, Green S, Brooker K, de Greef R, Meurk C, Heffernan E.	BJPsych Open. 2025;11(6):e238.	Revisão sistemática.	Análise a formação de profissionais de saúde sobre autismo e	I

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em:

<https://revistatopicos.com.br/artigos/tecnologias-educacionais-e-entrevista-centrada-na-singularidade-do-estudante-com-tea-no-curso-tecnico-de-enfermagem-revisao-integrativa?noblockage>

Fonte: A autora.

Níveis de evidência: I – Revisão sistemática/metanálise; II – Ensaio clínico randomizado/estudo experimental; III – Estudo quase-experimental/coorte; IV – Estudo descritivo/transversal; V – Estudo qualitativo/relato; VI – Relato de caso/opinião de especialista.

A análise dos estudos selecionados evidencia, de forma consistente, que a inclusão de estudantes com TEA em cursos de formação técnica em saúde exige uma abordagem multidimensional que transcende o simples acesso ao ambiente escolar. Franklin et al. (2025), em revisão sistemática conduzida pelo método PRISMA, demonstraram que educadores e profissionais da saúde carecem de preparo adequado para identificar as necessidades específicas de estudantes com TEA, evidenciando que a ausência dessa formação perpetua estigmas e práticas excludentes. Esses achados corroboram a urgência de intervenções pedagógicas estruturadas e fundamentadas em evidências científicas.

Nesse mesmo contexto, Bolourian et al. (2022) investigaram as percepções de professores do ensino regular sobre o autismo e práticas inclusivas, identificando que, embora os docentes expressem intenções inclusivas, carecem de conhecimentos específicos e de suporte institucional para efetivar essas intenções na prática. Tal lacuna é especialmente pronunciada em ambientes de educação profissional em saúde, onde as exigências curriculares

são densas e a formação docente raramente contempla a neurodiversidade como dimensão pedagógica.

Perrelet et al. (2025), em revisão sistemática de 233 estudos empíricos sobre educação inclusiva para estudantes autistas, identificaram que as intervenções mais eficazes combinam adaptações ambientais, formação de professores, apoio entre pares e, fundamentalmente, a participação ativa do próprio estudante na construção de seu processo de aprendizagem. Essa perspectiva fundamenta a abordagem metodológica central desta pesquisa, que propõe a entrevista centrada na singularidade do estudante com TEA como estratégia pedagógica capaz de promover reconhecimento, autonomia e pertencimento no contexto da formação técnica em enfermagem.

A aplicação de tecnologias educacionais emerge como dimensão estratégica complementar às abordagens centradas no estudante. Klavina et al. (2024), em revisão sistemática, demonstraram que dispositivos digitais e plataformas interativas podem ampliar significativamente a autonomia e o engajamento de estudantes com TEA quando seu uso é guiado por objetivos pedagógicos claros e adaptados ao perfil individual. Herrero-Martín et al. (2024), por sua vez, desenvolveram perfis personalizados de estudantes com TEA para intervenções com robôs, evidenciando que a individualização das estratégias tecnológicas potencializa a aquisição de habilidades linguísticas e sociais.

No campo específico da formação em saúde e da neurodiversidade, Barel e Javaid (2026) documentaram estratégias institucionais que favorecem a permanência e o desenvolvimento de profissionais neurodivergentes, identificando quatro eixos estratégicos centrais:

mentoria estruturada, agendamento previsível, uso de tecnologias assistivas e programas de conscientização organizacional. Essas estratégias guardam estreita correspondência com as demandas do contexto formativo investigado: a mentoria estruturada encontra equivalência na supervisão pedagógica individualizada prevista nas resoluções do COFEN; o agendamento previsível dialoga com a necessidade de rotinas claras para estudantes com TEA; e a conscientização organizacional ressoa diretamente com a necessidade de formação docente para o reconhecimento da neurodiversidade nos cursos técnicos de enfermagem.

Complementarmente, El Boghdady e Shinwari (2026) argumentaram que diferenças cognitivas podem constituir vantagens em determinadas competências técnicas e que ambientes formativos que acolhem a neurodiversidade tendem a produzir profissionais mais criativos e resilientes. Essa perspectiva desafia o paradigma homogeneizante ainda prevalente nos currículos de formação técnica em saúde, propondo que a singularidade neurocognitiva seja reconhecida como potencial pedagógico e profissional.

Rajotte et al. (2023) identificaram, em estudo qualitativo, que as barreiras à inclusão de estudantes autistas são mais pronunciadas em contextos de educação profissional com exigências curriculares densas — como é o caso do curso técnico de enfermagem —, reforçando a necessidade de metodologias específicas que contemplem essa realidade. Al Jaffal (2022) acrescenta que a sobrecarga de trabalho dos docentes e o insuficiente apoio institucional são fatores que comprometem diretamente a efetividade das práticas inclusivas, mesmo quando há intenção e sensibilidade pedagógica por parte dos professores.

Leifler, Borg e Bölte (2024), em estudo multiperspectiva, concluíram que as modificações pedagógicas mais eficazes para estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento são aquelas que partem de avaliação individualizada de suas necessidades e que envolvem colaboração entre docentes, famílias e profissionais de saúde. Essa constatação reforça o papel central da entrevista centrada no estudante como instrumento de coleta de informações que não pode ser substituído por avaliações padronizadas, uma vez que a singularidade funcional de cada pessoa com TEA demanda escuta qualificada e contextualizada.

Em conjunto, os estudos analisados sublinham que a inclusão efetiva de estudantes com TEA no curso técnico de enfermagem demanda uma resposta institucional estruturada, que articule: instrumentos pedagógicos individualizados para mapeamento do perfil funcional; formação docente específica sobre neurodiversidade; tecnologias educacionais adaptativas orientadas por objetivos claros; e cultura institucional que reconheça as diferenças cognitivas como constitutivas da diversidade da força de trabalho em saúde.

A dimensão do estigma e do conhecimento sobre o TEA em contextos educacionais e profissionais foi investigada por múltiplos estudos incluídos nesta revisão. Hu et al. (2025), em estudo descritivo com estudantes universitários chineses, evidenciaram que lacunas de conhecimento sobre o TEA persistem mesmo em ambientes de ensino superior, alimentando estigmas que comprometem a convivência inclusiva. Essa constatação dialoga com os achados de Quintero et al. (2025), que investigaram percepções sobre TEA e TDAH no ambiente corporativo, demonstrando que a necessidade de conscientização sobre neurodiversidade transcende os muros

escolares e alcança os contextos profissionais nos quais os egressos do curso técnico de enfermagem irão atuar. Tais evidências reforçam que a formação para a neurodiversidade deve ser incorporada tanto nos currículos de formação quanto nas culturas organizacionais das instituições de saúde.

A escuta da perspectiva do próprio estudante com TEA emerge como dimensão incontornável de qualquer abordagem pedagógica verdadeiramente inclusiva. Gray, Hill e Pellicano (2023) revelaram, em estudo qualitativo com múltiplos informantes, que as necessidades comunicativas e sociais de estudantes autistas frequentemente permanecem invisíveis aos sistemas educacionais, resultando em absenteísmo e exclusão silenciosa. Nessa mesma direção, Phan (2025), em perspectiva autoetnográfica de pesquisador autista, documentou os desafios de navegar normas neurotípicas em ambientes acadêmicos, contribuindo para a compreensão de que a singularidade do sujeito com TEA não pode ser apreendida por instrumentos padronizados. Tomljenovic (2025), por meio de relato de caso detalhado, demonstrou como estratégias pedagógicas individualizadas — construídas a partir do perfil específico do estudante — favorecem o desenvolvimento acadêmico e social, reforçando o argumento central desta revisão em favor da entrevista centrada na singularidade como instrumento pedagógico essencial.

No âmbito das tecnologias educacionais e dos instrumentos de avaliação de ambientes inclusivos, um conjunto de estudos aprofunda as dimensões práticas da inclusão escolar. Mazon et al. (2022) descreveram o desenvolvimento do protótipo web colaborativo 'ToGather', voltado à articulação entre pais e profissionais no processo de inclusão de estudantes com TEA, evidenciando que tecnologias de comunicação e colaboração

ampliam o alcance das estratégias pedagógicas para além da sala de aula. Tsamitrou e Plumet (2024), em revisão de escopo, analisaram os desafios de observar interações sociais de pré-escolares autistas em ambientes inclusivos, destacando a necessidade de instrumentos de observação sensíveis às singularidades do TEA. Wenneborg et al. (2026), por sua vez, adaptaram e validaram a Escala de Avaliação do Ambiente de Programas para Autismo em escolas suecas, demonstrando que instrumentos validados são fundamentais para mensurar objetivamente a qualidade dos ambientes educacionais inclusivos. McMahon et al. (2025) acrescentaram que avaliações padronizadas do conhecimento docente sobre o TEA podem introduzir erros sistemáticos quando não consideram a complexidade das respostas dos participantes, reforçando a necessidade de instrumentos mais sensíveis e contextualizados.

A implementação efetiva de práticas inclusivas depende não apenas de instrumentos e tecnologias, mas também do bem-estar docente e da qualificação contínua dos educadores. Uzodinma et al. (2022), em ensaio clínico com professores de crianças autistas, demonstraram que intervenções de coaching voltadas à saúde ocupacional reduzem sintomas de burnout e impactam positivamente a qualidade das práticas inclusivas, evidenciando que o cuidado com o educador é condição para o cuidado com o estudante. Sam et al. (2021) identificaram que fatores institucionais — como suporte da gestão, tempo para formação e acesso a recursos — determinam em grande medida o sucesso de práticas baseadas em evidências no cotidiano escolar. Siller et al. (2021) complementam esse cenário destacando que o suporte interdisciplinar e a formação docente continuada são condições

indispensáveis para a sustentabilidade das práticas inclusivas ao longo do tempo.

Galvão et al. (2026) demonstraram que a articulação entre gestão educacional, suporte psicológico e práticas pedagógicas constitui a base estrutural para processos inclusivos efetivos. Rymkhanova et al. (2025) evidenciaram, em contexto internacional, que a necessidade de qualificação especializada em TEA é uma demanda global que transcende realidades regionais. Nell et al. (2026) revelaram que a implementação de acomodações avaliativas enfrenta desafios específicos em contextos de recursos limitados, com perspectivas divergentes entre os atores envolvidos no processo educativo. Beck et al. (2026), por meio de co-design participativo, demonstraram que a colaboração entre pesquisadores, educadores e comunidade é elemento-chave para a sustentabilidade de programas inclusivos. Balikci (2026), por fim, evidenciou que o autocoaching apoiado por inteligência artificial apresenta potencial promissor para personalizar e escalar a formação de educadores, abrindo novas possibilidades para o contexto da formação técnica em enfermagem.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de instrumentos pedagógicos individualizados para o acompanhamento de estudantes com TEA no curso técnico de enfermagem compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das competências técnicas e valorativas necessárias ao exercício profissional. Diante disso, torna-se imprescindível a sensibilização das equipes docentes e gestoras das instituições de formação técnica em saúde para a diversidade

neurocognitiva presente nos ambientes educacionais contemporâneos.

Os estudos analisados demonstram, de forma convergente, que a inclusão efetiva de estudantes com TEA em cursos técnicos de enfermagem não se alcança pela garantia formal de acesso, mas exige a construção de condições pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades de cada estudante. Nesse sentido, a entrevista centrada na singularidade emerge como recurso metodológico fundamental, ao subsidiar docentes e gestores com informações qualificadas sobre o perfil funcional, as preferências de aprendizagem e as necessidades específicas de cada aluno.

A utilização de tecnologias educacionais adaptativas, quando orientada por esse conhecimento individualizado, potencializa os resultados pedagógicos, ampliando o engajamento, a autonomia e a aquisição de competências práticas e sociais. A articulação entre essas duas abordagens configura um caminho promissor para a construção de instrumentos pedagógicos efetivos no contexto da formação técnica em enfermagem.

Os achados desta revisão oferecem bases teóricas e metodológicas para o desenvolvimento de um instrumento pedagógico específico voltado ao reconhecimento e acompanhamento de estudantes com TEA no curso técnico de enfermagem. Estudos futuros de caráter empírico poderão testar a aplicabilidade e a eficácia de tais instrumentos em contextos reais de formação, contribuindo para o avanço da educação inclusiva na área da saúde e para a consolidação de políticas institucionais que convertam o imperativo legal da inclusão em prática pedagógica concreta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFARO-URRUTIA, J. E.; PÉREZ-GODOY, P. Curricular integration of augmentative and alternative communication for students on the autism spectrum in inclusive-oriented schools: a scoping review. *Autism*, v. 29, n. 10, p. 2395-2411, out. 2025. DOI: 10.1177/13623613251333834.

AL JAFFAL, M. Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, v. 13, p. 873248, 22 ago. 2022. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.873248.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Washington: APA, 2022.

BALIKCI, S. Investigating the impact of AI-supported self-coaching as a professional development model for embedded instruction in inclusive early childhood settings. *Behavioral Sciences*, v. 16, n. 1, p. 140, 19 jan. 2026. DOI: 10.3390/bs16010140.

BAREL, M.; JAVAID, A. Supporting neurodiverse junior doctors: challenges, strategies, and policy implications for inclusive medical training. *Cureus*, v. 18, n. 3, p. e104746, 5 mar. 2026. DOI: 10.7759/cureus.104746.

BECK, K. B. et al. The Schools Unified in Neurodiversity Collaborative: co-designing a program to enhance educator knowledge and efficacy supporting children with neurodevelopmental disabilities. *Autism*, v. 30, n. 2, p. 412-425, fev. 2026. DOI: 10.1177/13623613251388627.

BOLOURIAN, Y. et al. General education teachers' perceptions of autism, inclusive practices, and relationship building strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 52, n. 9, p. 3977-3990, set. 2022. DOI: 10.1007/s10803-021-05266-4.

BRASIL. Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da Enfermagem e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jun. 1986.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 jul. 2015.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). Resolução COFEN nº 564, de 6 de novembro de 2017. Aprova o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. Brasília: COFEN, 2017.

EL BOGHADY, M.; SHINWARI, H. Neurodiversity in surgery: embracing cognitive difference in a demanding profession. *The Surgeon*, 17 jan. 2026. DOI: 10.1016/j.surge.2026.01.001.

FRANKLIN, C. et al. Health professional education in autism and intellectual disability: systematic review. *BJPsych Open*, v. 11, n. 6, p. e238, 10 out. 2025. DOI: 10.1192/bjo.2025.10842.

GALVÃO, P. et al. School psychology and institutional initiatives for school inclusion processes. *Frontiers in Psychology*, v. 17, p. 1698658, 13 mar. 2026. DOI: 10.3389/fpsyg.2026.1698658.

GANONG, L. H. Integrative reviews of nursing research. *Research in Nursing & Health*, v. 10, n. 1, p. 1-11, 1987.

GRAY, L.; HILL, V.; PELLICANO, E. 'He's shouting so loud but nobody's hearing him': a multi-informant study of autistic pupils' experiences of school non-attendance and exclusion. *Autism & Developmental Language Impairments*, v. 8, 18 out. 2023. DOI: 10.1177/23969415231207816.

HERRERO-MARTÍN, J. et al. Development of personalized profiles of students with autism spectrum disorder for interactive interventions with robots to enhance language and social skills. *Frontiers in Psychiatry*, v. 15, p. 1455627, 13 nov. 2024. DOI: 10.3389/fpsyt.2024.1455627.

HU, J. et al. Knowledge and stigma of autism spectrum disorders in Chinese university students in the context of inclusive education. *PLoS One*, v. 20, n. 6, p. e0320033, 26 jun. 2025. DOI: 10.1371/journal.pone.0320033.

KLAVINA, A. et al. The use of assistive technology to promote practical skills in persons with autism spectrum disorder and intellectual disabilities: a systematic review. *Digital Health*, v. 10, 26 nov. 2024. DOI: 10.1177/20552076241281260.

LEIFLER, E.; BORG, A.; BÖLTE, S. A multi-perspective study of perceived inclusive education for students with neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 54, n. 4, p. 1611-1617, abr. 2024. DOI: 10.1007/s10803-022-05643-7.

LEIFLER, E. et al. Does the learning environment 'make the grade'? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, v. 28, n. 8, p. 582-597, nov. 2021. DOI: 10.1080/11038128.2020.1832145.

MAZON, C. et al. Fostering parents-professional collaboration for facilitating the school inclusion of students with ASD: design of the 'ToGather' web-based prototype. *Educational Technology Research and Development*, v. 70, n. 1, p. 231-262, 2022. DOI: 10.1007/s11423-021-10073-w.

McMAHON, C. M. et al. Re-evaluating the appropriateness of the 'Don't Know' response option: guessing rate as a source of systematic error on autism knowledge assessments. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 55, n. 11, p. 4045-4056, nov. 2025. DOI: 10.1007/s10803-024-06452-w.

NELL, Y. et al. Assessment accommodations for autistic learners in South African schools: stakeholder perspectives. *African Journal of Disability*, v. 15, p. 1803, 28 fev. 2026. DOI: 10.4102/ajod.v15i0.1803.

PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, v. 372, n. 160, 2021. DOI: 10.1136/bmj.n160.

PERRELET, V. et al. What are we targeting when we support inclusive education for autistic students? A systematic review of 233 empirical studies and call for community partnerships. *Autism*, v. 29, n. 12, p. 2927-2940, dez. 2025. DOI: 10.1177/13623613251352223.

PHAN, J. M. Navigating neurotypical norms in academic research: a perspective from an autistic early career researcher. *Autism in Adulthood*, v. 7, n. 2, p. 133-140, 3 abr. 2025. DOI: 10.1089/aut.2023.0182.

QUINTERO, J. et al. A survey of knowledge and perceptions of ADHD and autism spectrum disorder in the workplace at a large corporation. *Scientific Reports*, v. 15, n. 1, p. 34424, 2 out. 2025. DOI: 10.1038/s41598-025-17470-8.

RAJOTTE, É. et al. Inclusion of autistic students: promising modalities for supporting a school team. *Disability and Rehabilitation*, v. 45, n. 7, p. 1258-1268, abr. 2023. DOI: 10.1080/09638288.2022.2057598.

RYMKHANOVA, A. et al. Addressing the training gaps for ASD specialists in Kazakhstan: a forecast-based approach. *Journal of Education and Health Promotion*, v. 14, p. 316, 31 jul. 2025. DOI: 10.4103/jehp.jehp_1040_24.

SAM, A. M. et al. Employing evidence-based practices for children with autism in elementary schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 51, n. 7, p. 2308-2323, jul. 2021. DOI: 10.1007/s10803-020-04706-x.

SILLER, M. et al. Inclusive early childhood education for children with and without autism: progress, barriers, and future directions. *Frontiers in Psychiatry*, v. 12, p. 754648, 29 out. 2021. DOI: 10.3389/fpsy.2021.754648.

TOMLJENOVIC, V. Autism spectrum disorder in the educational context: a detailed case report. *Cureus*, v. 17, n. 7, p. e88149, 17 jul. 2025. DOI: 10.7759/cureus.88149.

TSAMITROU, S.; PLUMET, M. H. The importance and challenges of observing social interactions in autistic preschoolers during inclusive educational settings: a scoping review. *Autism & Developmental Language Impairments*, v. 9, 28 fev. 2024. DOI: 10.1177/23969415241227077.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

UZODINMA, U. E. et al. Effectiveness of rational emotive occupational health coaching in reducing burnout symptoms among teachers of children with autism. *Science Progress*, v. 105, n. 2, p. 368504221100907, abr.-jun. 2022. DOI: 10.1177/00368504221100907.

WENNEBORG, K. et al. The Autism Program Environment Rating Scale in Swedish primary school: cultural adaptation and content validation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 56, n. 1, p. 315-329, jan. 2026. DOI: 10.1007/s10803-024-06544-7.

¹ Discente do Curso Superior de Mestrado em Ciências e Tecnologia em Saúde da Universidade de Mogi das Cruzes Campus Mogi das Cruzes. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Docente do Curso Superior Mestrado em Ciências e Tecnologia em Saúde da Universidade de Mogi das Cruzes Campus Mogi das Cruzes. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)