

A INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA PESSOA AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

**SCHOOL INCLUSION FROM THE PERSPECTIVE OF THE AUTISTIC PERSON:
CONTRIBUTIONS TO THE DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUALIZED
EDUCATIONAL PLAN**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 05/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785000388](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785000388)

Maria Aparecida da Silva¹

RESUMO

O estudo investigou como pessoas autistas, em diferentes etapas de escolarização, definem uma instituição de ensino verdadeiramente inclusiva e de que modo suas percepções podem orientar a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI). Trata-se de pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, com apoio descritivo quantitativo. Participaram 15 pessoas autistas, com idades entre oito anos e a vida adulta, vinculadas a instituições públicas e privadas. A coleta ocorreu por questionário eletrônico composto por questões de caracterização, itens em escala de frequência e perguntas abertas sobre respeito, participação, comunicação, previsibilidade, condições sensoriais, relações sociais, práticas docentes e PEI. Os dados fechados foram analisados por frequências absolutas e relativas; as respostas abertas foram submetidas à análise temática. Os resultados mostraram que 60,0% dos participantes não possuíam PEI e 13,3% não sabiam informar se o documento existia. Embora 66,7% declarassem saber o que é um PEI, somente 26,7% afirmaram possuí-lo. A percepção de inclusão foi marcada por respostas intermediárias e instáveis: apenas 6,7% sempre se sentiam pertencentes à instituição, nenhum participante informou receber sempre antecipação de mudanças de rotina e nenhum relatou disponibilidade permanente de um espaço tranquilo em situações de sobrecarga. A análise qualitativa produziu sete eixos: respeito e escuta; individualização pedagógica; participação e escolha; previsibilidade e regulação sensorial; pertencimento social; formação profissional e compromisso institucional; e protagonismo do estudante no PEI. Conclui-se que a inclusão não pode ser reduzida à matrícula ou à adaptação de tarefas. O PEI precisa registrar a voz do estudante, seus modos de aprender, interesses, potencialidades, barreiras, apoios, formas de avaliação e critérios de acompanhamento, constituindo-se como

instrumento vivo de participação, acesso, aprendizagem e pertencimento.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Plano Educacional Individualizado; Voz do Estudante; Pesquisa Qualitativa.

ABSTRACT

This study investigated how autistic people at different stages of schooling define a genuinely inclusive educational institution and how their perceptions can guide the development of an Individualized Education Plan (IEP). This was an exploratory qualitative study supported by descriptive quantitative data. Fifteen autistic participants, ranging from eight years of age to adulthood and attending public or private institutions, completed an online questionnaire containing demographic questions, frequency-scale items, and open-ended questions addressing respect, participation, communication, predictability, sensory conditions, social relationships, teaching practices, and the IEP. Closed-ended data were analyzed through absolute and relative frequencies, while open-ended responses underwent thematic analysis. Results showed that 60.0% of participants did not have an IEP and 13.3% did not know whether one existed. Although 66.7% reported knowing what an IEP was, only 26.7% stated that they had one. Experiences of inclusion were predominantly unstable: only 6.7% always felt that they belonged to their institution, no participant reported that routine changes were always anticipated, and none reported permanent access to a quiet space during overload. Seven themes were identified: respect and listening; pedagogical individualization; participation and choice; predictability and sensory regulation; social belonging; staff training and institutional commitment; and student agency in IEP development. The findings indicate that inclusion

cannot be reduced to enrollment or task adaptation. The IEP should document the student's voice, learning preferences, interests, strengths, barriers, supports, assessment methods, and monitoring criteria, functioning as a living instrument for participation, access, learning, and belonging.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education; Individualized Education Plan; Student Voice; Qualitative Research.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é frequentemente avaliada por indicadores de acesso, matrícula, frequência e oferta de serviços. Esses elementos são indispensáveis, mas não esgotam o significado de inclusão. Uma pessoa pode estar fisicamente presente na sala de aula e, ainda assim, permanecer à margem das decisões, das relações, das atividades e das oportunidades efetivas de aprendizagem. Por essa razão, distinguir presença de participação e participação de pertencimento é essencial para compreender a experiência escolar da pessoa autista.

No debate sobre autismo e educação, decisões acerca de práticas pedagógicas, apoios, adaptações e metas costumam ser formuladas por profissionais, gestores e familiares. A perspectiva do estudante, quando consultada, muitas vezes aparece como informação complementar, e não como elemento estruturante do planejamento. Essa assimetria contrasta com o avanço de abordagens participativas, segundo as quais as pessoas autistas devem ocupar posição ativa na produção de conhecimento e na definição de políticas e práticas que afetam diretamente suas vidas (PELLICANO; DINSMORE; CHARMAN, 2014; FLETCHER-WATSON et al., 2019).

A escuta do estudante possui relevância particular na elaboração do Plano Educacional Individualizado. O PEI deveria traduzir, de maneira sistemática e revisável, o perfil funcional e educacional do estudante, as barreiras presentes no contexto, os recursos de acessibilidade, as metas prioritárias, as estratégias de ensino, os procedimentos de avaliação e as responsabilidades compartilhadas. Entretanto, quando produzido sem participação efetiva do estudante, o documento corre o risco de tornar-se burocrático, genérico ou excessivamente centrado em déficits.

No Brasil, o direito da pessoa autista à educação em sistema inclusivo é sustentado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico pelo Decreto nº 6.949/2009, pela Lei nº 12.764/2012 e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015. O Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, reforçou a adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas e a participação dos estudantes na política de educação especial inclusiva. Esse conjunto normativo desloca a inclusão de uma concessão institucional para o campo dos direitos, da equidade e da eliminação de barreiras.

A questão central deste estudo foi: quais elementos, segundo pessoas autistas, caracterizam uma instituição de ensino verdadeiramente inclusiva e como essas percepções podem contribuir para a construção de PEIs mais coerentes com as necessidades reais dos estudantes? O objetivo geral foi compreender a inclusão escolar a partir da perspectiva da própria pessoa autista. Como objetivos específicos, buscou-se descrever a percepção dos participantes sobre apoio, respeito, comunicação, previsibilidade, condições sensoriais, amizade e pertencimento; identificar experiências de inclusão e exclusão; analisar práticas

docentes consideradas facilitadoras ou dificultadoras; e sistematizar informações que, segundo os participantes, deveriam integrar o PEI.

A relevância do estudo está na possibilidade de aproximar planejamento educacional e experiência vivida. Ao tomar a voz do estudante como dado pedagógico, o PEI deixa de ser apenas um formulário sobre a pessoa e pode tornar-se um plano construído com ela. O artigo, portanto, não busca propor uma receita universal para o autismo, mas evidenciar princípios que permitam respostas individualizadas, contextualizadas e respeitosas diante da diversidade existente no espectro.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, AUTISMO E PROTAGONISMO

2.1. Da Presença Física Ao Pertencimento

A inclusão escolar é um processo multidimensional. Envolve acesso ao espaço e ao currículo, participação nas atividades, aprendizagem significativa, reconhecimento das diferenças, relações sociais seguras e percepção de pertencimento. Essa concepção impede que o sucesso da inclusão seja medido somente pela presença do estudante na classe comum. A permanência sem apoio, a participação apenas ocasional e a convivência marcada por isolamento podem manter formas silenciosas de exclusão.

Estudos que priorizam a perspectiva de estudantes autistas descrevem a escola comum como ambiente social e sensorialmente exigente. A revisão de Horgan, Kenny e Flynn (2023), composta por 33 estudos, reuniu três grandes dimensões das experiências escolares: demandas da escolarização comum, participação social e impactos sobre o estudante. Os autores destacaram que a experiência inclusiva depende não apenas de desempenho

acadêmico, mas da forma como o ambiente acolhe diferenças de comunicação, interação, previsibilidade e regulação.

Humphrey e Lewis (2008) já haviam demonstrado que estudantes autistas podiam vivenciar tensão entre o desejo de serem aceitos e a pressão para parecerem “normais”. Quando a escola interpreta diferenças como falhas a serem ocultadas, a adaptação torna-se unilateral: espera-se que o estudante modifique seu comportamento, enquanto o contexto permanece inalterado. A inclusão, ao contrário, requer transformação recíproca e revisão das normas implícitas que definem quem participa, de que maneira e com qual nível de conforto.

O conceito de problema da dupla empatia contribui para essa discussão. Milton (2012) propõe que dificuldades de compreensão entre pessoas autistas e não autistas não devem ser atribuídas exclusivamente a um déficit individual, pois podem decorrer de diferenças recíprocas de experiência, comunicação e percepção. Na escola, essa leitura sugere que conflitos, silêncios, recusas ou pedidos de afastamento não sejam automaticamente interpretados como desinteresse. É necessário investigar o significado do comportamento, as características da tarefa e a qualidade da comunicação estabelecida.

2.2. Voz da Pessoa Autista e Pesquisa Participativa

O lema “nada sobre nós sem nós”, amplamente associado aos movimentos de pessoas com deficiência, expressa o direito de participar das decisões que afetam a própria vida. No campo do autismo, Pellicano, Dinsmore e Charman (2014) identificaram distância entre prioridades de pesquisa e necessidades percebidas

pela comunidade autista. Fletcher-Watson et al. (2019) defenderam formas de participação baseadas em respeito, autenticidade, revisão de pressupostos, infraestrutura e empatia. Embora participação em pesquisa e participação no PEI sejam contextos distintos, ambas dependem do reconhecimento da pessoa autista como sujeito de conhecimento.

Zanuttini (2023), ao revisar métodos utilizados para captar perspectivas de estudantes autistas, concluiu que instrumentos e procedimentos precisam ser ajustados às diferentes formas de comunicação. A consulta ao estudante não deve depender exclusivamente de fala espontânea, rapidez de resposta ou domínio de linguagem abstrata. Perguntas claras, recursos visuais, tempo ampliado, alternativas de resposta, comunicação aumentativa e possibilidade de apoio podem ser necessários para garantir participação real.

Escutar não significa transferir ao estudante toda a responsabilidade pelo planejamento. Significa produzir decisões compartilhadas, nas quais sua experiência seja articulada ao conhecimento pedagógico, às informações da família, à avaliação do contexto e às responsabilidades da instituição. Uma escuta meramente simbólica, sem impacto nas metas, nos apoios e nas práticas, não constitui protagonismo. A participação precisa deixar marcas verificáveis no documento e na rotina escolar.

2.3. Individualização, Acessibilidade e Desenho Universal

A individualização não deve ser confundida com isolamento curricular. Adaptar não significa retirar o estudante das experiências comuns, reduzir permanentemente a complexidade ou oferecer

atividades infantilizadas. Significa identificar barreiras e selecionar meios que permitam acesso aos mesmos objetivos gerais, com variações de suporte, tempo, forma de participação, apresentação do conteúdo e demonstração da aprendizagem.

A revisão de Petersson-Bloom e Holmqvist (2022) mostrou que práticas inclusivas para estudantes autistas envolvem ajustes em diferentes níveis: organização escolar, ambiente físico, previsibilidade, relações, instrução, comunicação, interesses do estudante e colaboração entre profissionais. A efetividade das estratégias depende da correspondência entre apoio e necessidade, e não da simples aplicação de técnicas associadas ao diagnóstico.

O Desenho Universal para a Aprendizagem amplia essa perspectiva ao propor que o planejamento antecipe a diversidade e ofereça múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão. A versão 3.0 das diretrizes do CAST (2024) reforça a remoção de barreiras vinculadas a vieses e sistemas de exclusão, com valorização da agência do aprendiz. O PEI pode dialogar com o desenho universal ao registrar os apoios individualizados que permanecem necessários mesmo em ambientes planejados para todos.

Assim, práticas universais e individualizadas são complementares. Recursos visuais, instruções explícitas, rotinas compreensíveis, possibilidades de escolha e avaliação diversificada podem beneficiar a turma inteira; já o PEI detalha intensidade, frequência, responsáveis, objetivos e critérios específicos para um estudante. Essa articulação reduz tanto a padronização rígida quanto a criação de um currículo paralelo desconectado da vida escolar.

3. MÉTODO

3.1. Delineamento

Foi realizado um estudo exploratório de abordagem qualitativa, com apoio descritivo quantitativo. A escolha desse delineamento decorreu do interesse em compreender significados atribuídos pelos participantes à inclusão escolar, preservando espaço para descrições de experiências, necessidades e propostas. Os itens fechados foram utilizados para caracterizar tendências do grupo, sem finalidade inferencial.

O estudo adotou como unidade de análise a percepção da pessoa autista. Não foram comparadas respostas por diagnóstico associado, nível de suporte, idade, sexo ou tipo de instituição, porque o número de participantes era reduzido e o banco disponibilizado não continha dados suficientes para análises estratificadas seguras.

3.2. Participantes

Participaram 15 pessoas autistas em diferentes etapas educacionais. Três tinham entre oito e dez anos, três entre 11 e 13 anos, quatro entre 14 e 17 anos e cinco tinham 18 anos ou mais. O grupo foi composto por oito participantes do sexo masculino e sete do sexo feminino. Oito estudavam em instituições públicas e sete em instituições privadas. A escolaridade variou dos anos iniciais do ensino fundamental ao ensino superior.

A amostra foi não probabilística e de conveniência. O material disponibilizado não registrava o procedimento de confirmação diagnóstica, a localização das instituições, as necessidades de comunicação ou a presença de outras condições. Essas ausências são reconhecidas como limitações e impedem generalizações epidemiológicas ou comparações entre subgrupos.

Tabela 1. Caracterização dos participantes (n = 15)

Variável	Categoria	n	%
Idade	8-10 anos	3	20,0
	11-13 anos	3	20,0
	14-17 anos	4	26,7
	18 anos ou mais	5	33,3
Sexo	Feminino	7	46,7
	Masculino	8	53,3
Instituição	Pública	8	53,3
	Privada	7	46,7
Possui PEI	Sim	4	26,7
	Não	9	60,0
	Não sabe	2	13,3
Sabe o que é PEI	Sim	10	66,7
	Não	5	33,3

Fonte: dados da pesquisa (2026).

3.3. Instrumentos e Procedimentos

A coleta foi realizada por meio do Questionário de Percepção da Inclusão Escolar na Perspectiva da Pessoa Autista (QPIEPA), denominação provisória atribuída ao instrumento elaborado para este estudo. O questionário não foi apresentado como escala validada e não possui finalidade diagnóstica ou psicométrica. Sua

função foi organizar a escuta dos participantes e produzir informações exploratórias.

O instrumento continha 24 questões distribuídas em quatro blocos. O primeiro reuniu idade, sexo, tipo de instituição, escolaridade e existência de PEI. O segundo apresentou oito itens com as opções “nunca”, “raramente”, “às vezes” e “sempre”, abordando compreensão das dificuldades pelos professores, participação com apoios, respeito dos colegas, segurança para pedir ajuda, antecipação de mudanças na rotina, disponibilidade de espaço tranquilo, amizade e pertencimento. O terceiro bloco incluiu perguntas abertas sobre o significado de escola inclusiva, experiências de inclusão e exclusão, práticas docentes, informações pessoais relevantes e mudanças desejadas na rede de ensino. O quarto abordou conhecimento e conteúdo do PEI, além de mensagem final aos profissionais e instituições.

O questionário foi disponibilizado eletronicamente. As respostas foram tratadas de forma agrupada, e os excertos apresentados no artigo foram identificados apenas por códigos P1 a P15, definidos segundo a ordem do banco, sem associação pública com idade, sexo ou instituição.

3.4. Análise dos Dados

As questões fechadas foram organizadas em frequências absolutas e percentuais. Em razão do tamanho da amostra, não foram aplicados testes estatísticos. A interpretação privilegiou a distribuição das respostas e a identificação de pontos críticos, especialmente situações nas quais poucos participantes escolheram “sempre” ou nas quais se concentraram respostas “nunca” e “raramente”.

As respostas abertas foram examinadas por análise temática, inspirada nas etapas propostas por Braun e Clarke (2006): familiarização com os dados; codificação inicial; agrupamento de códigos; revisão dos temas; definição e nomeação; e produção interpretativa. A análise foi predominantemente indutiva, mas dialogou com dimensões previamente presentes no instrumento, como respeito, pertencimento, comunicação, previsibilidade, aspectos sensoriais e socialização. Os temas finais foram definidos pela recorrência, pela relevância para a pergunta de pesquisa e pela capacidade de integrar diferentes respostas.

3.5. Aspectos Éticos

A participação foi apresentada como voluntária, confidencial e passível de interrupção a qualquer momento. Para participantes menores de 18 anos, o material previu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido ao responsável legal e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido em linguagem acessível à criança ou ao adolescente. Foi garantida a possibilidade de não responder perguntas que causassem desconforto.

4. RESULTADOS

4.1. Acesso Ao PEI e Conhecimento do Documento

Dos 15 participantes, nove (60,0%) informaram não possuir PEI, quatro (26,7%) afirmaram possuir e dois (13,3%) não souberam responder. Em contraste, dez participantes (66,7%) declararam saber o que é um Plano Educacional Individualizado. O resultado revela uma diferença entre conhecimento conceitual e acesso concreto: parte do grupo sabia reconhecer o instrumento, mas não dispunha dele em sua trajetória educacional.

As respostas abertas indicaram que o PEI é entendido, sobretudo, como registro de como o estudante aprende. Expressões como “como eu aprendo”, “a voz do aluno”, “como prefiro aprender português” e “detalhes sobre como eu aprendo melhor cada matéria” deslocaram a ênfase do diagnóstico para a experiência pedagógica. Também apareceram necessidades, capacidades, limitações, objetivos de aprendizagem, adaptações, estratégias de ensino, avaliação, progresso, interesses e desempenho escolar.

“Como eu aprendo.” (P1).

“A voz do aluno. Suas necessidades, capacidades e limitações.” (P2).

“As necessidades do aluno, seus objetivos de aprendizagem, as adaptações necessárias, as estratégias de ensino, as formas de avaliação e o acompanhamento do seu progresso.” (P6).

4.2. Indicadores de Apoio, Participação e Pertencimento

Tabela 2. Percepção da inclusão escolar por item (n = 15)

Item	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre	Síntese
Professores entendem as dificuldades	0	6 (40,0%)	8 (53,3%)	1 (6,7%)	Compreensão percebida com irregularidade

Participação com	0	3 (20,0%)	5 (33,3%)	7 (46,7%)	Melhor indicador
------------------	---	-----------	-----------	-----------	------------------

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-inclusao-escolar-sob-a-perspectiva-da-pessoa-autista-contribuicoes-para-a-elaboracao-do-plano-educacional-individualizado?noblockage>

Fonte: dados da pesquisa (2026).

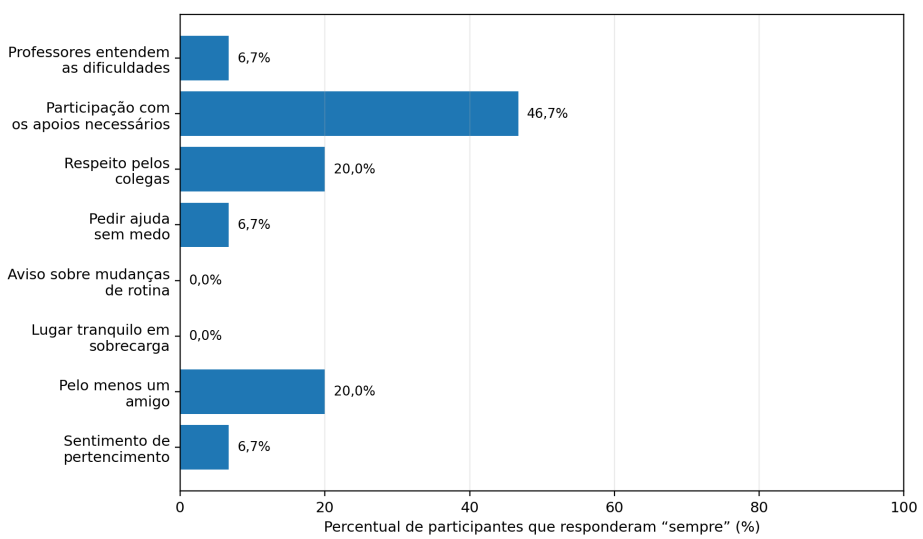
O indicador mais favorável foi a possibilidade de participar das atividades quando oferecidos os apoios necessários: sete participantes (46,7%) responderam “sempre” e cinco (33,3%) “às vezes”. O dado sugere que o apoio modifica a participação, embora não esteja disponível de modo uniforme para todo o grupo.

Nos demais itens, a categoria “sempre” foi pouco frequente. Apenas um participante (6,7%) relatou que os professores sempre entendiam suas dificuldades, um afirmou sempre conseguir pedir ajuda sem medo e um declarou sentir-se sempre pertencente à instituição. Nenhum participante respondeu que os professores sempre explicavam mudanças na rotina, e nenhum informou dispor sempre de um lugar tranquilo quando ficava sobrecarregado.

A inexistência ou irregularidade de espaços de regulação foi um dos resultados mais críticos: 11 participantes (73,3%) responderam “nunca” ou “raramente”. A antecipação de mudanças também foi limitada, com nove respostas “nunca” ou “raramente” (60,0%). Esses resultados indicam que previsibilidade e condições sensoriais, embora fundamentais para muitos estudantes autistas, ainda não aparecem como componentes estáveis da organização institucional.

Em relação às dimensões sociais, três participantes (20,0%) sempre se sentiam respeitados pelos colegas e três sempre tinham pelo menos um amigo. O pertencimento apresentou resultado mais frágil: dez participantes (66,7%) assinalaram “às vezes”, três “nunca”, um “raramente” e somente um “sempre”. A concentração em “às vezes” mostra que a inclusão era percebida como experiência condicional, dependente do professor, da atividade, do grupo ou do momento.

Figura 1. Participantes que responderam “sempre” aos indicadores de inclusão



Fonte: elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2026).

4.3. Temas Produzidos Pelas Respostas Abertas

Quadro 1. Síntese dos temas qualitativos e suas implicações para o PEI

Tema	Núcleo de sentido	Exemplos do material	Implicação para o PEI
------	-------------------	----------------------	-----------------------

Respeito, escuta e acolhimento	Ser ouvido sem julgamento e ter diferenças reconhecidas.	“Ouvir, aceitar, não criticar”; “respeito, escuta e diálogo”.	Registrar forma preferida de comunicação, participação nas decisões e estratégias de feedback.
Individualização pedagógica	Ensino compatível com o modo de aprender e com o potencial.	Exemplos, exercícios, prática, ludicidade, nova explicação; crítica à infantilização.	Descrever estratégias por área, nível atual, potencialidades, objetivos e critérios de progressão.
Participação, escolha e autonomia	Ter opções e não ser submetido a formatos únicos de participação.	Sobrecarga em grupos, apresentações e atividades impostas; valorização da escolha.	Prever alternativas equivalentes de participação e demonstração da aprendizagem.
Previsibilidade e regulação sensorial	Antecipar mudanças e permitir recuperação diante de sobrecarga.	Baixa frequência de avisos de rotina e de locais tranquilos.	Incluir plano de antecipação, sinais de sobrecarga, pausas e recursos de regulação.
Pertencimento e relações sociais	Ser parte do grupo, ter amigos e não ser deixado de fora.	Experiências positivas em esportes e grupos; exclusão em trabalhos coletivos.	Definir apoios à participação social sem forçar interação ou mascaramento.
Formação e compromisso institucional	Inclusão depende de profissionais preparados e	Pedidos de formação continuada e profissionais especializados.	Indicar responsáveis, periodicidade de reuniões e ações de

	responsabilizaçã o coletiva.		formação/monitor amento.
Voz do estudante no PEI	O documento deve expressar como a pessoa aprende, seus interesses e metas.	“A voz do aluno”; “o que me ajuda a aprender cada matéria”.	Criar seção de autopercepção, preferências, interesses, direitos e revisão com o estudante.

Fonte: elaboração da autora com base na análise temática (2026).

4.3.1. Respeito, Escuta e Acolhimento

O respeito foi o elemento mais recorrente nas definições de inclusão. Nas três atitudes solicitadas, apareceram combinações como “respeito, escuta e diálogo”, “ouvir, aceitar, não criticar”, “acessibilidade, empatia e escolha”, “respeito, conhecimento e humanidade” e “equidade, igualdade, respeito”. A primeira palavra associada à instituição inclusiva foi, com maior frequência, “acolhimento”.

As experiências positivas também foram descritas como situações em que o participante pôde falar sobre seus interesses, explicar o que precisava, ser ouvido sem julgamento e apresentar sua opinião. O acolhimento, portanto, não se limitou a cordialidade. Ele envolveu legitimar a comunicação do estudante e considerar sua fala nas decisões pedagógicas.

“Quando ouvem sem julgar.” (P3).

*“Quando posso ser eu mesmo e falar do que gosto.”
(P4).*

*“Me senti incluído quando os professores ouviram
minha opinião, respeitaram meu jeito de aprender e
me deram apoio para participar das atividades junto
com toda a turma.” (P6).*

4.3.2. Individualização Pedagógica Sem Redução do Potencial

Os participantes valorizaram explicações pacientes, repetição quando necessária, exemplos, exercícios, resolução de problemas, atividades práticas, filmes e propostas lúdicas. As respostas não apontaram uma única metodologia ideal; mostraram que aprender depende da combinação entre conteúdo, forma de apresentação, possibilidade de experimentar e disponibilidade do professor para ajustar a instrução.

A crítica à padronização apareceu tanto na descrição de exclusão quanto nas sugestões aos professores. Um participante relatou sentir-se excluído quando suas dificuldades não eram compreendidas e se esperava que aprendesse “da mesma forma e no mesmo ritmo que os outros”. Outro pediu atividades realmente compatíveis com o nível de estudantes neurodivergentes, sem tarefas infantis e abaixo do potencial. Essa tensão é central: a adaptação pode favorecer acesso, mas também pode produzir desqualificação quando reduz expectativas sem avaliação individual.

Os dados sugerem que o PEI deve descrever o que facilita a aprendizagem em cada componente curricular, evitando fórmulas genéricas como “usar material concreto” ou “dar mais tempo” sem indicação de finalidade. Estratégias precisam estar vinculadas a barreiras observadas, objetivos definidos e critérios de acompanhamento.

“Explicam o conteúdo com paciência, tiram dúvidas e procuram diferentes formas de ensinar quando necessário.” (P6).

“Fazer atividades que realmente sejam do nível de alunos com neurodivergências. E não colocando atividades infantis completamente abaixo do nível e potencial que cada um tem.” (P15).

4.3.3. Participação, Escolha e Autonomia

A possibilidade de escolha apareceu como condição de inclusão. Um participante afirmou sentir-se incluído “quando dão opções do que pode ser feito”. Em sentido oposto, trabalhos em grupo, apresentações teatrais, gincanas, olimpíadas e situações sociais impostas foram associadas a sobrecarga ou exclusão. Isso não significa que atividades coletivas devam ser eliminadas, mas que o formato único pode transformar participação em coerção.

A participação inclusiva pressupõe opções equivalentes: apresentar oralmente, gravar, produzir texto, demonstrar por projeto, trabalhar em dupla escolhida ou assumir função definida no grupo. O objetivo

educacional pode ser preservado enquanto o meio é flexibilizado. Quando uma atividade tem finalidade social, a exposição deve ser planejada de forma gradual, segura e consentida, e não utilizada como teste de normalidade.

Autonomia também envolve o direito de recusar, solicitar pausa, pedir esclarecimento e participar da revisão do próprio plano. Ensinar autodefensoria é mais consistente com a inclusão do que exigir obediência irrestrita. A fala de que “quando for preciso, eu irei exigir meus direitos” demonstra que o conhecimento de direitos pode funcionar como recurso de proteção.

“Trabalhos em grupo sobrecarregam.” (P12).

“Quando tem situações que não cabem a quem não gosta de socializar e basicamente é imposta através de nota.” (P1).

4.3.4. Previsibilidade e Regulação Sensorial

Embora as perguntas abertas tenham enfatizado mais diretamente respeito e ensino, os itens fechados revelaram lacuna importante em previsibilidade e suporte sensorial. Nenhum participante afirmou que mudanças de rotina eram sempre explicadas, e nenhum relatou ter sempre acesso a um lugar tranquilo em situações de sobrecarga. Esses resultados não devem ser tratados como detalhes ambientais, pois influenciam atenção, segurança, comportamento, permanência e aprendizagem.

O PEI pode registrar eventos desencadeadores conhecidos, sinais iniciais de sobrecarga, formas de comunicação durante o desconforto, recursos de regulação e procedimentos para retorno à atividade. Um espaço tranquilo não deve funcionar como punição ou segregação; deve ser acessível, previsível e utilizado de forma voluntária ou negociada. Do mesmo modo, antecipar mudanças não significa impedir toda novidade, mas comunicar o que mudará, o que permanecerá e quais apoios estarão disponíveis.

4.3.5. Pertencimento, Amizade e Participação Social

As experiências sociais foram ambivalentes. Alguns participantes mencionaram esportes, jogos escolares, conversas, grupos e amizades como situações de inclusão. Outros relataram ficar fora de apresentações, trabalhos coletivos ou atividades organizadas pelos colegas. Um depoimento descreveu uma atividade em grupo na qual dois estudantes autistas permaneceram sem equipe e não receberam mediação do professor.

O dado de que apenas um participante sempre se sentia pertencente à instituição mostra que convivência física não garante pertencimento. A escola pode promover relações sem transformar sociabilidade em obrigação uniforme. Mediação de pares, regras claras contra discriminação, grupos menores, papéis definidos, interesses compartilhados e supervisão ativa podem ampliar oportunidades de vínculo.

O PEI deve evitar metas vagas como “socializar mais”. É preferível definir objetivos observáveis e significativos, por exemplo: identificar uma pessoa de referência; participar de uma atividade de interesse com apoio; comunicar desconforto em grupos; escolher entre

opções de interação; ou desenvolver estratégias para colaboração em tarefas acadêmicas. O foco deve ser qualidade, segurança e reciprocidade, e não quantidade de contatos.

“Todos os alunos se juntaram para fazer a atividade, porém eu e outra aluna que também possui TEA ficamos sem grupo, e o professor nem fez questão de nos colocar em algum grupo.” (P15).

4.3.6. Formação Profissional e Compromisso Institucional

A formação continuada foi a mudança mais explicitamente defendida pelos participantes. As respostas solicitaram capacitação dos professores, profissionais especializados, maior vontade de ensinar, preparação das aulas e compromisso real com a inclusão. Uma formulação sintetizou o tema: “inclusão não é só no prédio, são nas pessoas”.

Esse resultado evidencia que recursos físicos, embora indispensáveis, não substituem atitudes e competências profissionais. A formação precisa abordar autismo, comunicação, acessibilidade, planejamento, avaliação, regulação sensorial, prevenção de exclusão e participação do estudante. Entretanto, a responsabilidade não deve recair apenas sobre o professor individual. Gestão, coordenação, AEE, equipe de apoio e sistema de ensino precisam assegurar tempo de planejamento, acompanhamento e condições de trabalho.

O PEI pode contribuir para a responsabilização institucional ao identificar quem realizará cada ação, em que frequência e como os resultados serão revistos. Sem responsáveis e prazos, o documento tende a acumular recomendações que não se convertem em prática.

“Formações continuadas para a equipe profissional. Afinal, inclusão não é só no prédio, são nas pessoas.” (P1).

“Garantiria que todos os professores recebessem formação contínua sobre educação inclusiva.” (P6).

4.3.7. A Voz do Estudante Como Eixo do PEI

As respostas sobre o conteúdo do PEI foram convergentes: o documento deve explicar como a pessoa aprende, quais apoios funcionam, o que prefere em cada matéria, quais são suas necessidades e capacidades, que objetivos devem ser alcançados e como o progresso será acompanhado. Interesses também foram citados, como música, tecnologia, esportes, brincadeiras e desejo de aprender coisas novas.

Esses dados sustentam a inclusão de uma seção de autopercepção no PEI. O registro pode ser produzido por fala, escrita, seleção de imagens, escala visual, comunicação aumentativa, entrevista apoiada ou observação validada com o estudante. A forma precisa ser acessível, mas o princípio é constante: o documento deve conter

informações reconhecíveis pela própria pessoa e não apenas descrições técnicas elaboradas por terceiros.

5. DISCUSSÃO

Os resultados mostram uma inclusão percebida como intermitente. A recorrência da resposta “às vezes” em respeito, ajuda, amizade e pertencimento sugere que o acesso a condições inclusivas dependia de situações específicas, e não de uma política institucional estável. A participação com apoios apresentou o melhor resultado, reforçando que o desempenho do estudante não pode ser interpretado isoladamente das condições oferecidas. Quando existem apoios adequados, a possibilidade de participação aumenta.

A baixa frequência de compreensão das dificuldades pelos professores dialoga com estudos que descrevem a escola comum como ambiente exigente e nem sempre responsivo às formas autistas de comunicação e regulação (HUMPHREY; LEWIS, 2008; HORGAN; KENNY; FLYNN, 2023). A resposta do sistema pode oscilar entre exigir adaptação unilateral e reduzir excessivamente as expectativas. Os participantes deste estudo rejeitaram ambos os extremos: pediram flexibilidade, mas também atividades compatíveis com seu potencial.

A tensão entre apoio e infantilização merece atenção. Materiais visuais, jogos e simplificação de instruções podem ser recursos legítimos, desde que respeitem idade, interesses e objetivos. Quando a adaptação elimina desafio cognitivo ou utiliza estética infantil com adolescentes e adultos, pode comunicar baixa expectativa. O PEI precisa distinguir acesso de redução curricular e

indicar como a complexidade será mantida ou progressivamente ampliada.

Os resultados relativos à rotina e ao espaço tranquilo convergem com revisões que identificam previsibilidade e ajustes ambientais como estratégias importantes para a inclusão de estudantes autistas (PETERSSON-BLOOM; HOLMQVIST, 2022). A ausência permanente desses apoios pode aumentar ansiedade, fuga, recusa, exaustão e conflitos. Sob uma perspectiva contextual, esses comportamentos não são apenas características do estudante; podem sinalizar incompatibilidade entre demanda e suporte.

O pertencimento apareceu como dimensão mais frágil. Mesmo quando os participantes tinham algum amigo ou eram respeitados em determinadas ocasiões, a sensação de integrar a instituição permanecia instável. Esse achado confirma que inclusão social não é consequência automática da matrícula. Requer mediação ativa, prevenção de exclusão em grupos, valorização de interesses e reconhecimento das formas diversas de interação.

A perspectiva da dupla empatia ajuda a compreender por que “ouvir sem julgar” foi tão valorizado. Quando professores e colegas interpretam comunicação direta, silêncio, necessidade de pausa ou recusa de exposição apenas por normas não autistas, podem produzir mal-entendidos. Escutar a pessoa autista amplia o repertório interpretativo da escola e reduz a tendência de localizar todo problema no indivíduo (MILTON, 2012).

A formação continuada emergiu como reivindicação estrutural. A inclusão foi definida menos como presença de especialistas isolados e mais como compromisso coletivo. Isso está alinhado ao marco

brasileiro recente, que prevê formação, participação dos estudantes, eliminação de barreiras e apoios individualizados. A efetividade desse marco dependerá de sua tradução em planejamento, recursos, acompanhamento e responsabilização local.

O descompasso entre conhecer o PEI e possuí-lo também é significativo. O documento pode circular como conceito sem integrar a rotina escolar. Para evitar a burocratização, sua elaboração deve resultar em mudanças observáveis: formas de ensinar, critérios de avaliação, recursos, participação, comunicação e revisão periódica. Um PEI que apenas descreve o estudante, sem alterar o ambiente e as práticas, tem alcance limitado.

A voz do estudante não substitui avaliação pedagógica, mas qualifica o processo. Informações como “aprendo com exemplos e exercícios”, “gosto de música”, “pretendo seguir a área de tecnologia” e “trabalhos em grupo sobrecarregam” podem orientar seleção de estratégias, reforçadores naturais, projetos, alternativas de avaliação e metas de autodefensoria. Esses dados possuem valor funcional e devem ser tratados como componentes do planejamento, não como curiosidades pessoais.

Os achados também apoiam uma articulação entre PEI e Desenho Universal para a Aprendizagem. Práticas acessíveis desde o planejamento reduzem a necessidade de adaptações tardias, enquanto o PEI registra necessidades que permanecem específicas. A escola inclusiva combina desenho antecipatório, apoio individualizado, escuta e monitoramento.

6. CONTRIBUIÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO PEI

6.1. Princípios Orientadores

A partir dos resultados, propõe-se que o PEI seja orientado por oito princípios. Primeiro, participação acessível do estudante em todas as etapas possíveis. Segundo, linguagem respeitosa e centrada em necessidades de apoio, sem reduzir a pessoa ao diagnóstico. Terceiro, identificação de barreiras no contexto, e não apenas de dificuldades individuais. Quarto, valorização de potencialidades, interesses e projetos de vida. Quinto, metas significativas, observáveis e compatíveis com a idade. Sexto, definição clara de estratégias, responsáveis e frequência. Sétimo, avaliação diversificada e coerente com os objetivos. Oitavo, revisão periódica baseada em dados e na percepção do próprio estudante.

O documento deve ser compreensível para quem o utiliza. Termos técnicos podem estar presentes, mas precisam ser acompanhados de descrições concretas. Em vez de “déficit de flexibilidade”, por exemplo, pode-se registrar que mudanças não antecipadas aumentam a ansiedade e que o estudante se beneficia de aviso prévio e roteiro visual. Em vez de “baixa socialização”, pode-se descrever que grupos grandes geram sobrecarga e que a participação melhora em duplas, com papéis definidos.

A avaliação inicial do PEI deve investigar o desempenho atual e também as condições em que ele ocorre. Acertos com apoio visual, maior tempo, ambiente silencioso ou modelo de resposta revelam recursos de acesso. A pergunta não é somente “o que o estudante consegue fazer?”, mas “em quais condições consegue demonstrar o que sabe e ampliar sua autonomia?”.

6.2. Matriz Proposta a Partir da Voz dos Participantes

Quadro 2. Matriz mínima para um PEI centrado na pessoa autista

Componente	Pergunta orientadora	Registro esperado	Exemplo de aplicação
Voz do estudante	O que a pessoa deseja que a escola saiba?	Preferências, desconfortos, prioridades, direitos e forma de participar das decisões.	“Aprendo melhor com exemplos e exercícios; preciso saber antes quando a rotina muda.”
Perfil de aprendizagem	Como aprende e demonstra conhecimento?	Estratégias eficazes por área, tempo, formato de instrução e forma de resposta.	Explicação curta + exemplo resolvido + exercício; resposta escrita ou digital.
Potencialidades e interesses	O que mobiliza e desafia o estudante?	Habilidades, interesses, temas preferidos e possibilidades de enriquecimento.	Tecnologia como tema de projetos e produção textual.
Barreiras contextuais	O que no ambiente dificulta acesso ou participação?	Ruído, ambiguidades, grupos grandes, exposição, cópia extensa, mudanças inesperadas.	Reduzir cópia mecânica e oferecer roteiro de tarefa.
Comunicação e ajuda	Como o estudante compreende instruções e pede apoio?	Linguagem preferida, recursos visuais/CAA, pessoa de referência e sinais de dúvida.	Cartão ou mensagem para solicitar pausa ou nova explicação.
Previsibilidade e sensorial	Quais condições previnem sobrecarga?	Antecipação, rotina, pausas, espaço tranquilo, recursos sensoriais e retorno à atividade.	Aviso prévio de mudança e pausa de dez minutos em local acordado.

Participação social	Como participar sem coerção e com segurança?	Interesses compartilhados, tamanho do grupo, papéis, apoio de pares e alternativas.	Trabalho em dupla escolhida, com função definida.
Metas de aprendizagem	O que deve ser alcançado no período?	Objetivos observáveis, relevantes, desafiadores e vinculados ao currículo.	Produzir texto de três parágrafos usando roteiro, com revisão de pontuação.
Avaliação	Como demonstrará o que aprendeu?	Instrumentos, adaptações, critérios e evidências de progresso.	Prova em ambiente com menos estímulos ou projeto equivalente.
Responsáveis e revisão	Quem fará o quê e quando o plano será revisto?	Ações da sala comum, AEE, gestão, família, estudante e equipe; datas e indicadores.	Reunião bimestral com registro do estudante e atualização das estratégias.

Fonte: elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa (2026).

6.3. Processo de Elaboração e Revisão

A elaboração pode ser organizada em cinco movimentos. O primeiro é a escuta acessível do estudante, realizada com os recursos de comunicação necessários. O segundo é a avaliação pedagógica contextualizada, com identificação de conhecimentos, estratégias eficazes e barreiras. O terceiro é a pactuação de prioridades, evitando planos com número excessivo de metas. O quarto é a

implementação acompanhada por registros simples e frequentes. O quinto é a revisão, na qual se verifica não apenas se a meta foi alcançada, mas se os apoios foram realmente oferecidos.

Na reunião de revisão, a participação do estudante pode ocorrer de modos variados: presença integral; participação em parte da reunião; gravação de áudio ou vídeo; formulário; seleção de imagens; relato mediado; ou produção prévia de uma página “o que funciona para mim”. Para crianças pequenas ou pessoas com comunicação complexa, a equipe deve combinar comunicação direta, observação e validação cuidadosa, evitando substituir sua perspectiva pela interpretação adulta sempre que houver possibilidade de acesso.

O PEI deve acompanhar transições entre professores, etapas e instituições. As informações mais funcionais precisam ser atualizadas e compartilhadas de modo ético. Um plano antigo não deve ser reproduzido automaticamente. Mudanças de interesse, maturidade, demandas curriculares, comunicação e autonomia exigem nova escuta.

6.4. Indicadores de Qualidade do PEI

Um PEI de qualidade pode ser avaliado por perguntas objetivas: o estudante participou de alguma forma? O plano descreve potencialidades além de dificuldades? As barreiras do ambiente foram registradas? Há metas vinculadas ao currículo e à vida escolar? Cada estratégia possui responsável? As adaptações preservam desafio e dignidade? Existem critérios para verificar progresso? O documento prevê condições sensoriais, comunicação, ajuda e participação social? A data de revisão está definida?

A implementação também deve ser monitorada. Quando não há progresso, é inadequado concluir imediatamente que o estudante “não respondeu”. É preciso verificar fidelidade de execução, frequência dos apoios, clareza das instruções, adequação da meta e mudanças no contexto. O PEI é hipótese de trabalho pedagógico e deve ser revisto à luz dos dados.

Finalmente, a qualidade do plano pode ser julgada por sua capacidade de alterar a experiência cotidiana. Se o estudante continua sem compreender mudanças, sem conseguir pedir ajuda, sem opções de participação e sem sentir pertencimento, o documento precisa ser reavaliado, mesmo que esteja formalmente preenchido.

7. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

Os resultados permitem indicar ações institucionais de curto e médio prazo. Em primeiro lugar, a escola pode estabelecer rotinas de escuta do estudante, não restritas à elaboração anual do PEI. Check-ins breves, escalas visuais de conforto, caixas de sugestões acessíveis, entrevistas e reuniões individuais podem revelar barreiras antes que se transformem em evasão, recusa ou conflito.

Em segundo lugar, mudanças de rotina devem ser comunicadas sempre que possível. O aviso pode incluir data, motivo, duração, pessoas envolvidas e alternativa caso o estudante necessite de apoio. A previsibilidade deve ser integrada ao planejamento institucional e não depender exclusivamente da iniciativa de um professor.

Em terceiro lugar, é recomendável disponibilizar espaço de regulação sensorial e emocional com regras claras, acesso não

punitivo e retorno planejado à atividade. A existência do espaço não dispensa ajustes de ruído, iluminação, circulação, tempo e carga de tarefas na sala comum.

Em quarto lugar, propostas coletivas precisam prever mediação. O professor deve observar quem permanece sem grupo, distribuir papéis, permitir grupos menores e oferecer alternativas equivalentes quando a exposição pública não for essencial ao objetivo. Atividades sociais não podem ser avaliadas apenas pela capacidade de conformidade a um padrão de interação.

Em quinto lugar, a formação continuada deve partir de problemas reais da escola e envolver estudo de casos, planejamento colaborativo, observação e acompanhamento. Palestras isoladas podem sensibilizar, mas dificilmente modificam práticas sem suporte posterior. A formação também deve incluir capacitismo, direitos, comunicação, desenho universal, PEI e participação do estudante.

Em sexto lugar, adaptações devem ser avaliadas quanto à dignidade e à expectativa acadêmica. Materiais e tarefas precisam ser adequados à idade, ao nível de conhecimento e ao potencial. O apoio deve abrir acesso ao conteúdo, e não funcionar como justificativa para excluir o estudante de experiências curriculares relevantes.

Por fim, a gestão deve acompanhar indicadores de inclusão para além da matrícula: participação em atividades, acesso aos apoios previstos, episódios de exclusão em grupos, uso de espaços de regulação, percepção de segurança para pedir ajuda, progresso acadêmico e sentimento de pertencimento. A combinação de dados

institucionais e voz dos estudantes permite identificar diferenças entre política declarada e experiência real.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta sobre o que torna uma escola verdadeiramente inclusiva recebeu respostas que ultrapassam adaptações curriculares. Para os participantes, inclusão envolveu ser ouvido sem julgamento, receber ensino compatível com o modo de aprender, participar com apoio e escolha, compreender mudanças, ter condições de regulação, construir relações e sentir que pertence à instituição.

Os dados quantitativos mostraram que essas condições não eram permanentes. A inexistência de respostas “sempre” para antecipação de rotina e espaço tranquilo, a baixa segurança para pedir ajuda e o pertencimento predominantemente ocasional evidenciam distância entre matrícula e inclusão vivida. Ao mesmo tempo, a participação aumentava quando os apoios necessários eram oferecidos, demonstrando o papel decisivo do contexto.

As respostas sobre o PEI foram claras: o documento deve dizer como o estudante aprende e deve conter sua voz. Isso implica registrar necessidades e limitações, mas também capacidades, interesses, preferências, objetivos, estratégias, avaliação e acompanhamento. A participação da pessoa autista não é um complemento humanizador de um plano técnico; é fonte de informação indispensável para sua precisão e efetividade.

Conclui-se que um PEI centrado no estudante precisa ser construído como instrumento vivo, compartilhado e revisável. Sua qualidade não se mede pela quantidade de páginas, mas pela capacidade de orientar práticas, remover barreiras e produzir mudanças percebidas

na experiência escolar. A inclusão se concretiza quando a instituição deixa de planejar apenas para a pessoa autista e passa a planejar com ela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

CAST. CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: udlguidelines.cast.org. Acesso em: 16 jul. 2026.

FLETCHER-WATSON, Sue et al. Making the future together: shaping autism research through meaningful participation. *Autism*, v. 23, n. 4, p. 943-953, 2019. DOI: 10.1177/1362361318786721.

HORGAN, Finbar; KENNY, Neil; FLYNN, Paula. A systematic review of the experiences of autistic young people enrolled in mainstream second-level (post-primary) schools. *Autism*, v. 27, n. 2, p. 526-538, 2023. DOI: 10.1177/13623613221105089.

HUMPHREY, Neil; LEWIS, Sarah. "Make me normal": the views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, v. 12, n. 1, p. 23-46, 2008. DOI: 10.1177/1362361307085267.

MILTON, Damian E. M. On the ontological status of autism: the "double empathy problem". *Disability & Society*, v. 27, n. 6, p. 883-887, 2012. DOI: 10.1080/09687599.2012.710008.

PELLICANO, Elizabeth; DINSMORE, Adam; CHARMAN, Tony. What should autism research focus upon? Community views and priorities

from the United Kingdom. *Autism*, v. 18, n. 7, p. 756-770, 2014. DOI: 10.1177/1362361314529627.

PETERSSON-BLOOM, Linda; HOLMQVIST, Mona. Strategies in supporting inclusive education for autistic students: a systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, v. 7, p. 1-15, 2022. DOI: 10.1177/23969415221123429.

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

ZANUTTINI, Jessica Zoe. Capturing the perspectives of students with autism on their educational experiences: a systematic review. *International Journal of Educational Research*, v. 117, 102115, 2023. DOI: 10.1016/j.ijer.2022.102115.

¹ Pesquisadora Independente, Chã Grande, Pernambuco, Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1477-5627>.